Marianne Tigges

DIDAKTISCHE STUDIEN ZUM PROBLEM THEOLOGISCHER WEITERBILDUNG

1975

Didaktische Studien zum Problem Theologischer Weiterbildung

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster in Westfalen

Vorgelegt
von
Marianne Tigges

1975

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 2.7.1975
Dekan: Professor Dr. L. Budde
Referent: Professor Dr. Hans Bokelmann
Korreferent: Professor Dr. Adolf Exeler

Inhaltsverzeichnis

0	Einführung in die Problemstellung	1
0.1	Aktualität der Problemstellung	1
0.2	Eingrenzung des Themas	5
0.3	Erkenntnisleitendes Interesse	8
0.4	Aufbau der Arbeit	14
1. Teil:	Zur Situation der Theologischen Weiterbildung in der nachkonziliaren Epoche	16
1.1	Die zunehmende Bedeutung der Weiterbildung im Bereich der Bildungsplanung	16
1.11	Die Integration in das Gesamtbildungssystem	17
1.12	Die Auseinandersetzung um die plurale Trägerschaft der Weiterbildung	23
1.13	Didaktische Planung und Curriculumentwicklung als kooperative Aufgabe der Weiterbildung	27
1.2	Versuch einer kritischen Darstellung der relevanten nachkonziliaren Funktionsbestimmungen der Theologischen Erwachsenenbildung	38
1.20	Probleme der Auswahl und Aussagefähigkeit möglicher Quellen	38
1.21	Grundlegende Konzepte zur Theologischen Erwachsenenbildung	43
1.211	Theologische Erwachsenenbildung als informelle Teilnahme am theologischen Denken der Gegenwart	45
1.212	Theologische Erwachsenenbildung als Erwachsenenkatechese	49
1.213	Theologische Erwachsenenbildung als Hinführung zu einem "reflektierten Glauben"	52
1.214	Theologische Erwachsenenbildung als Mitverantwortung am kirchlichen "Glaubenssinn"	57

1.22 Begründung der Notwendigkeit und Zielsetzung von Theologischer Erwachsenenbildung 63

1.3 Die Bedeutung theologischer Denkmodelle für eine Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung 68

1.31 Dogmatisch argumentierende Theologie als Basis Theologischer Erwachsenenbildung 71

1.32 Theologische Erwachsenenbildung in der Sicht anthropologisch ausgerichteter Theologie 76

1.4 Perspektiven der Lernzieldiskussion in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung 82

1.41 Zur Rezeption der Curriculumtheorie in der Theologischen Erwachsenenbildung 83

1.42 Analyse der Lernzielproblematik Theologischer Erwachsenenbildung 89

1.43 Möglichkeiten und Grenzen lernzielorientierter Curriculumentwicklung im Bereich Theologischer Erwachsenenbildung 94

2. Teil: Überlegungen zur Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung als Hilfe für die Entscheidungsfindung 1o3

2.1 Die Lernzielproblematik Theologischer Weiterbildung als möglicher Ansatzpunkt für eine Neuorientierung 1o3

2.11 Offene Fragen und Probleme in der gegenwärtigen Diskussion um Theologische Weiterbildung 1o3

2.12 Ansatzpunkte für eine Curriculumrevision Theologischer Weiterbildung 1o8

2.2 Der konvergenztheoretische Ansatz Nipkows als Orientierungsmodell für den Entscheidungs- und Begründungszusammenhang Theologischer Weiterbildung 113

2.21	Begründung für die Wahl von Nipkows konvergenztheoretischem Ansatz	113
2.22	Die begrenzte Funktion des konvergenztheoretischen Ansatzes für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung	119
2.3	Orientierungshilfen für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung	123
2.31	Die Bedeutung der Frage für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung	123
2.311	Die dialogische Auseinandersetzung im andragogischen Lernprozeß	123
2.312	Zur "Theologie der Frage"	128
2.313	Fragendes Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung	133
2.32	"Mündigkeit" und "Rationalität" als Kriterien für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung	139
2.321	Emanzipatorische Konzepte der Erwachsenenbildung	14o
2.322	Theologie als "Rechenschaft vom Glauben"	148
2.323	Emanzipatorisches Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung	159
2.33	Die Bedeutung der Kommunikation für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung	168
2.331	Lernen als soziale Interaktion im andragogischen Lernprozeß	168
2.332	Theologie als Kommunikationsprozeß	178
2.333	Kommunikatives Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung	188
2.34	Der Wirklichkeitsbezug als Kriterium für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung	194
2.341	Ergebnisse der sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung	195

2.342 Zur Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie 209
2.343 Wirklichkeitsgerechtes Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung 224

3. Teil: Folgerungen für eine kooperative didaktische Planung und Curriculumentwicklung im Bereich Theologischer Weiterbildung 237

3.1 Orientierungshilfen für die Curriculumkonstruktion Theologischer Weiterbildung 237
3.11 Inventarisierung wünschbarer Lernziele 238
3.12 Auswahl der Lerninhalte und Organisation der Lernerfahrungen 246
3.13 Analyse des Bedingungsgefüges Theologischer Weiterbildung 254

3.2 Curriculare Aspekte einer praxisorientierten Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung 270

Abkürzungsverzeichnis 275

Literaturverzeichnis 276

0 Einführung in die Problemstellung

0.1 Aktualität der Problemstellung

Die Weiterbildung der Erwachsenen erfreut sich zunehmend einer bildungspolitischen und wissenschaftlichen Beachtung und rückt somit mehr in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses.[1]

Im Zusammenhang mit der wachsenden Einsicht in die Notwendigkeit permanenter Weiterbildung gewinnen Planungen von Modellen zukunftsorientierter Erwachsenenbildung an Bedeutung.[2] Dabei spielen nicht nur bildungstheoretische Fragen und organisatorische Probleme (z.B. Medienverbund, Bildungsurlaub), bildungssoziologische und gesellschaftspolitische Gesichtspunkte eine bedeutende Rolle, sondern vor allem didaktische Aspekte; die Fragen nach der Zielbestimmung, der Themenauswahl und den Eingangsvoraussetzungen bzw. Interessen der Teilnehmer.

---

1) Vgl. hierzu exemplarisch: Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart ^{2}1970. Innerhalb des Strukturplans nehmen die Aussagen zum Bereich der Weiterbildung einen wichtigen Rang ein. Weiterbildung wird als "quartärer" Hauptbereich des Bildungswesens anerkannt, der mit den anderen Stufen und Bereichen zu einem einheitlich, aufeinander bezogenen System verbunden ist. Integration, Kooperation und Systematisierung lassen sich als die wesentlichen Kriterien zur organisatorischen und inhaltlichen Beschreibung des Feldes Weiterbildung deduzieren. Vgl. in diesem Zusammenhang bes. a.a.O. 51ff die Aussagen zur ständigen Weiterbildung.

2) Vgl. dazu u.a. H. Tietgens/W. Mertineit/D. Sperling, Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970 und "Gesellschaftskritik durch Weiterbildung". Die Niederländische Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1970.

Wie in anderen Bildungsbereichen, so entwickelt sich in der Weiterbildung die Curriculumforschung zum Kern aller didaktischen Planung.[3] Ein grundlegendes Problem der gegenwärtigen Curriculumdiskussion - ob als Curriculumrevision im Schul- und Hochschulbereich oder als Neuentwicklung bzw. Systematisierung von Curricula im Bereich der Weiterbildung - sind Entscheidungen über verbindliche Bezugsgrößen und didaktische Bestimmungs- und Auswahlkriterien, die ihrerseits verbindliche Curricula ermöglichen. Als ebenso problematisch erweist sich die Bestimmung der Informationserfordernisse. Die Zukunftsorientierung der Weiterbildung scheitert hier an den kaum fixierbaren prognostischen Daten der künftigen Wirtschafts-, Berufs-, Gesellschafts- und Sozialstruktur, sowie der Kommunikations-, Informations- und Wissenschaftsstruktur. Die Situation, in die die Curriculum-Auseinandersetzung gegenwärtig geraten ist, ist somit gekennzeichnet durch Unsicherheit und ängstliche Vorsicht, Curriculumentscheidungen zu treffen oder ein "offenes System", einen curricularen Rahmen zu entwickeln.

Die Unsicherheit didaktischer, curricularer Planung basiert weitgehend aber auch auf den Tatsachen eines rasch steigenden Informationszuwachses, schnellerer Veränderlichkeit beruflicher, gesellschaftlicher und individueller Lebenssituationen und einem "Wertpluralismus" mit unterschiedlicher Akzentuierung soziokultureller, weltanschaulicher Werte und gesellschaftspolitischer Zielsetzungen.

---

3) Vgl. aus den neueren Veröffentlichungen zu dieser Fragestellung u.a. H. Keim/J. Olbrich/H. Siebert, Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf 1973, bes. 174ff, wo didaktische Planung und Curriculumentwicklung als kooperative Aufgaben der Weiterbildung dargestellt werden.

Für den Bereich der Weiterbildung zeigt sich immer dringlicher die Notwendigkeit einer verstärkten Koordination der didaktischen Planung und Curriculumentwicklung, die als kooperative Aufgabe aller Weiterbildungsträger zu realisieren ist.[4] Mit der Forderung, eine systematisierende Curriculumplanung durchzuführen, stellt sich in der gegenwärtigen pluralistischen Weiterbildungsstruktur ein speziell für diesen Bereich zentrales Problem in dem von allen Weiterbildungsträgern beanspruchten und hart verteidigten Prinzip der Autonomie, die sich auf Ziele und Inhalte der Weiterbildung erstreckt.[5]

Für die didaktische Planung der Weiterbildung stellt sich vorrangig die Frage, wie das bestehende trägerspezifische Angebot abgestimmt, systematisiert, verändert und ergänzt werden kann, um so die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen zu rationalisieren. Entscheidendes Kriterium ist dabei, die didaktische Planung und Curriculumentwicklung als Interaktionsprozeß zwischen Forschung, Planungsinstanzen und der Praxis der Lernenden zu ermöglichen.

---

4) Als wichtigste Träger von Einrichtungen der Weiterbildung nennt der Strukturplan: Staat, Kommunen, Arbeitgeber- und Unternehmerverbände, Berufsverbände, Betriebe, Gewerkschaften, Hochschulen, Kammern, Kirchen, kommerzielle Weiterbildungsunternehmen, Rundfunk- und Fernsehanstalten, Vereine und wissenschaftliche Gesellschaften; vgl. a.a.O. 197.

5) Vgl. hierzu die offene Formulierung des Strukturplans, demzufolge Weiterbildung darauf zielt, "den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen"; a.a.O. 52; vgl. auch a.a.O. 53, wo es zu den Inhalten der Weiterbildung heißt: "Der Themenkatalog der Weiterbildung reicht von lebenspraktischen Notwendigkeiten des Alltags bis zu religiösen Fragen."

An dieser Entwicklung nimmt auch ein Sektor der Erwachsenenbildung teil, der seinen Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen hat. Bei diesem Teilbereich der Weiterbildung, der in den bisher vorliegenden theoretischen Entwürfen überwiegend als "Theologische Erwachsenenbildung" bezeichnet wird, handelt es sich um eine junge Wissenschaftsdisziplin, an die sehr unterschiedliche Erwartungen herangetragen werden.[6] Eine besondere Schwierigkeit für diesen Bereich liegt im Pluralismus der theologischen Meinungen und in den unterschiedlichen religiösen Einstellungs- und Verhaltensweisen der Teilnehmer, wie sie sich u.a. im Phänomen der "partiellen Identifikation" mit der amtlichen Glaubenslehre der Kirchen zeigen oder in der Frage der "außerkirchlichen Religiosität".[7] Dabei geht es darum, diese Phänomene als Anfrage an das Selbstverständnis der Kirchen bewußt zu machen und zugleich als Chance, mögliche neuartige Glaubenspositionen zu definieren, die den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen angemessen erscheinen, indem sie komplexere Identitätsbedingungen für den kirchlichen Glauben aufzeigen.

---

6) Vgl. hierzu u.a. die programmatische Äußerung von A. Exeler, Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft, in: J. Schreiner (Hrg.), Die Kirche im Wandel der Gesellschaft, Würzburg 1970, 156-170; vgl. bes. a.a.O. 164ff, wo Exeler sagt, daß die gegenwärtigen Zielvorstellungen über Theologische Erwachsenenbildung u.a. von "Popularisierung neuerer Theologie" bis zur Aktivierung der Glaubenden in Angelegenheiten des Glaubens als "kritische Auseinandersetzung mit Leben und Lehre der Kirche" reiche. Als jüngste Veröffentlichung zu dieser Fragestellung vgl. auch "Lebendige Seelsorge", Heft 2, März 1975, wo Schwerpunkte Theologischer Weiterbildung/Erwachsenenbildung erörtert werden; vgl. dort bes. die Beiträge von F.J. Hungs, J. Müller und W. Rück.

7) Vgl. zu dieser Fragestellung aus den zahlreichen Beiträgen vor allem F.X. Kaufmann, Kirchliche und außerkirchliche Religiosität, in: Theologie in soziologischer Sicht, Freiburg 1973, 93-126; J.B. Metz,

Bei dem Versuch, den Glauben in seiner Bedeutung für unsere Gegenwart verständlich zu machen, ihn in der heutigen Sprache neu zu sagen und ihn in zeitgemäßer Form zu verwirklichen, entstehen schwierige Aufgaben und Fragen ganz unterschiedlicher Art, für die es weithin noch keine zureichenden und verständlichen Antworten gibt.

Die Diskussion um die theologische Weiterbildung Erwachsener kann in der nachkonziliaren Phase als Charakteristikum angesehen werden für das Bemühen der Theologen und der theologisch engagierten Andragogen, neue Maßstäbe und Sozialformen des Glaubens zu entwickeln und zu begründen. Gleichzeitig tritt in diesem Bereich der Weiterbildung die Frage nach einer möglichen Konvergenz von Erziehungswissenschaft und Theologie besonders deutlich zutage.

0.2 Eingrenzung des Themas

Die vorliegende Untersuchung ist im Problemfeld didaktischer Fragen angesiedelt. Sie nimmt ihren Ansatz bei der konkreten Problematik der Curriculumentwicklung im Bereich theologischer Weiterbildung. Die Aufgabe der Curriculumentwicklung wird - vereinfachend gesprochen - als Veränderung bzw. Revision vorhandener und als Entwurf bzw. Konstruktion neuer Curricula verstanden. Ein Schwerpunkt der Untersuchung ist die kritische Reflexion des Entscheidungs- und Begründungszusammenhangs, in dem die Lernziele jeweils stehen.

Reform und Gegenreformation heute, Mainz 1969, 29f; K. Rahner, Der Glaube der Christen und die Lehre der Kirche, in: Schriften zur Theologie, Bd. X, Einsiedeln 1972, 262-285; ders., Strukturwandel der Kirche als Aufgabe und Chance, Freiburg ^{2}1972, 76ff und H. Schlette, Die sog. "partielle Identifikation" mit der Kirche, in: Concilium 7 (1971) 399-406.

Der Begriff "Theologische Weiterbildung" wird in der vorliegenden Studie als Teilbereich der Erwachsenenbildung (Andragogik)[8] verstanden, der schwerpunktmäßig durch die interdisziplinäre Stellung zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie gekennzeichnet ist. In diesem Rahmen hat Theologische Weiterbildung die Aufgabe, Theorie und Praxis des Glaubens Erwachsener zu vermitteln, indem sie - ausgehend von den wechselnden personalen und gesamtgesellschaftlichen Erwartungen und Bedürfnissen - im christlichen Glauben gegebene Antwortmöglichkeiten aufzeigt und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihnen verhilft, als Orientierungshilfe für verantwortetes Engagement der Teilnehmer in ihren jeweiligen Lebensverhältnissen.

Die Untersuchung berücksichtigt die neuere deutschsprachige Literatur, die im Zeitraum zwischen 1965 und 1974 erschienen ist. Als Quellenmaterial dient

---

8) Die Bezeichnung "Andragogik" für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung ist vor allem in Jugoslawien und in den Niederlanden gebräuchlich, wobei der Erwachsenenbildungs-Unterricht gelegentlich als "Andragogie", die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als "Andragologie" bezeichnet wird. Trotz einiger Befürworter hat sich dieser Terminus in der BRD nicht durchgesetzt. Gegen diesen Begriff ist einmal einzuwenden, daß er antithetisch zur Pädagogik verstanden wird und nicht erkennen läßt, daß er eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin bezeichnet; zum anderen enthält der Begriff Andragogik einen "missionarischen", sozialpflegerischen Akzent, da die wörtliche Übersetzung "Menschenführung" bedeutet. Vgl. zur Terminologie u.a. H. Knoll, Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: C. Ritters (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968, 63-69 und H. Siebert, Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1972, 13f; Siebert entscheidet sich bei der Begriffsbestimmung bis auf weiteres für die Wissenschaftsbezeichnung "Erwachsenenpädagogik", er nimmt damit allerdings den terminologischen Widerspruch zwischen "Erwachsenen" und "Pais: Kind" in Kauf. Das Adjektiv "andragogisch" wird jedoch in der einschlägigen Literatur m.E. größtenteils im Sinne des ungebräuchlichen Wortes "erwachsenenbildnerisch" gebraucht.

dabei - neben bereits vorliegenden theoretischen Entwürfen zur Theologischen Erwachsenenbildung - die einschlägige erziehungswissenschaftliche und andragogische Literatur sowie religionspädagogische und theologische Forschungsliteratur, die für die Klärung der Curriculumfrage relevant ist. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kommt diesem Zeitabschnitt besondere Bedeutung zu, da er den wachsenden Einfluß der Curriculumdiskussion auf die Bildungsplanung in der BRD widerspiegelt, wobei die Erforschung curricularer Probleme - die bisher vorwiegend auf wissenschaftstheoretische und methodologische Fragestellungen ausgerichtet war - sich zunehmend einer "pragmatischen" Curriculumreform und einer "praxisorientierten" Curriculumentwicklung zuwendet, die die betroffenen Schüler und Lehrer stärker in den curricularen Entwicklungsprozeß einbezieht.[9] Aus theologischer Sicht kommt dem Zeitraum ab 1965 besondere Relevanz zu, da er als "nachkonziliare Epoche" Auskunft darüber geben kann, inwieweit die theologischen Neuorientierungen des Zweiten Vatikanischen Konzils und konziliare Impulse für Weiterbildung innerhalb der Theologie aufgegriffen und weitergeführt worden sind.[10]

---

9) Vgl. hierzu u.a. P. Bonn, Basisorientierte Ansätze in der Hessischen Curriculumentwicklung, in: Beiträge zur Bildungstechnologie, Heft 3, 1972, 36-41; W. Edelstein, Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer, in: R. Burst u.a. (Hrg.), Weinheimer Gesamtcurricula, Heidelberg 1971, 9-25 und bes. K. Heipke/R. Messner, Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: ZfPäd 19 (1973) 351-374

10) Vgl. dazu u.a. M. Seybold, Bedeutung und Schwerpunkte nachkonziliarer Theologie, in: Heilsame Unruhe oder heillose Verwirrung? Probleme der Theologie in der Glaubensunterweisung, hrsg. von der Domschule Würzburg, Würzburg 1968, 9-33; A. Beckel, "Neue Theologie" und ihre Folgen für die Erwachsenenbildung, in: VHSiW 21 (1969) 178-180 und F. Flintrop, Mündigkeit und Rationalität - Impulse des Zweiten Vatikanischen Konzils, in: Erwachsenen-

0.3 Erkenntnisleitendes Interesse

Die vorliegende Untersuchung geht von der Prämisse aus, daß die Auseinandersetzung mit religiösen und theologischen Fragen ein legitimer Bestandteil der Weiterbildung ist[11]; diese Auseinandersetzung hat somit nicht nur theologische, sondern auch erziehungswissenschaftliche bzw. andragogische Relevanz.[12]

---

bildung - Grundlagen und Modelle, hrsg. von E. Prokop/G.M. Rückriem, Weinheim 1969, 93-101; vgl. auch "Pädagogische Erwägungen nach dem Konzil", Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vjwiss. Päd, Heft 6, hrsg. von M. Heitger, Bochum 1967, mit Beiträgen von E. Feifel, M. Heitger, H. Bokelmann und K. Erlinghagen.

11) Vgl. dazu weiter oben 0.1 den Hinweis auf die Aussagen des Strukturplans zu Zielen und Inhalten der Weiterbildung, a.a.O. 52f.

12) Zur Kooperation von Pädagogik und Theologie vgl. aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur u.a. den Beitrag von H. Bokelmann, Die gegenwärtige Erziehungswissenschaft und ihre Fragen an die Theologie, in: Bilanz der Theologie im 2o. Jahrhundert, hrsg. von H. Vorgrimler/R. Vander Gucht, Freiburg 197o, Bd. 1, 234-245, bes. 241-244, wo die interdisziplinare Kooperation als wissenschaftstheoretisches Problem erörtert wird; aus der theologischen Literatur vgl. u.a. G. Biemer/P. Siller, Grundfragen der praktischen Theologie, Mainz 1971, 117f, wo für die gegenwärtige Lern- und Bildungsgesellschaft die Kirche als "korrespondierendes Mitglied" in einem "konzertierten System" der bildungspolitischen Kräfte beschrieben wird; vgl. zu dieser Fragestellung auch K.E. Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Düsseldorf 1971, 127-16o die Anmerkungen zu Stand und Aufgabe religionspädagogischer Forschung heute, die für Nipkow bestimmt wird von der Notwendigkeit einer stärkeren Öffnung der religionspädagogischen Diskussion zur allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Forschung hin; vgl. bes. 128f die Aussagen zum wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der evangelischen Religionspädagogik und 154ff, wo Nipkow mit den Begriffen Fachwissenschaft - Fachdidaktik - Allgemeine Didaktik das jüngste Problemfeld religionspädagogischer Diskussion beschreibt.

Die Aufgabe interdisziplinärer Forschung im Bereich Theologischer Weiterbildung setzt unter wissenschaftstheoretischem Aspekt sowohl die Berücksichtigung pädagogischer Theoriebildungen als auch die Einbeziehung moderner erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden voraus. Für die Untersuchung der Curriculumfrage wird daher - in Anlehnung an Nipkow - ein pädagogisches Theorieverständnis zugrundegelegt, das sich als hermeneutisch-kritische Theorie mit erfahrungswissenschaftlicher Orientierung kennzeichnen läßt.[13] Unter wissenschaftsdidaktischem Aspekt geht es vor allem um die Klärung des Zusammenhangs von Fachwissenschaft (Theologie), Fachdidaktik (Didaktik Theologischer Weiterbildung) und Allgemeiner Didaktik, unter Einbeziehung der Curriculumdiskussion.

Die Arbeit geht von der Vermutung aus, daß die bisher vorliegenden Konzeptionen Theologischer Erwachsenenbildung nur ungenügend ihre wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Voraussetzungen geklärt haben, wobei vor allem ein Forschungsdefizit bei der Aufarbeitung curricularer Fragen vorzuliegen scheint.

Diese Vermutung wird in der andragogischen Literatur auch für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bestätigt.[14] Für die Klärung des Theorie-Praxis-Bezuges ist hier entscheidend, daß die Bildungspraxis

---

13) Vgl. dazu K.E. Nipkow, a.a.O. 6; die ausführlichere Darstellung dieses Theorieverständnisses erfolgt in Punkt 2.21 der Arbeit.

14) Vgl. u.a. H. Siebert, a.a.O. 14ff, wo Siebert bei der Erörterung der wissenschaftstheoretischen Probleme darauf hinweist, daß die Klärung des wissenschaftstheoretischen Standorts der Erwachsenenpädagogik noch ausstehe; zum Forschungsdefizit im curricularen Bereich vgl. bes. H. Keim u.a., a.a.O. 191, wo es heißt: "Erwachsenenpädagogik befindet sich in der Curriculumforschung noch in einem Vorfeld, in dem sie die Übertragbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse der allgemeinen Curriculumforschung auf den Bereich der Erwachsenenbildung überprüft, ohne daß sie eigene Forschungsansätze initiiert hätte."

zunächst eine "Innovations- und Schrittmacherfunktion" für die Wissenschaft erfüllt, nicht umgekehrt.[15] Diese Tatsache dürfte auch weitgehend für den Bereich Theologischer Weiterbildung gelten, wo in der Bildungspraxis bereits Modelle und Erfahrungen vorliegen, die eine Unterstützung durch wissenschaftliche Forschung erforderlich machen.

Hier stellt sich u.a. auch die Frage nach den möglichen Adressaten der vorliegenden Untersuchung. Der Versuch, das Theorie-Praxis-Problem Theologischer Weiterbildung im Hinblick auf eine praxisorientierte Curriculumentwicklung zu klären, dürfte nicht nur für die didaktische Planung im kirchlichen Bereich, sondern auch für den Gesamtbereich der Weiterbildung relevant sein.

Die vorliegende Studie möchte daher dazu beitragen, die didaktische Planung und Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung in einigen Punkten aufzuarbeiten. Die Arbeit wird sich dabei weitgehend auf die Lernzielproblematik konzentrieren, da der Zielfrage - sowohl für die Theoriebildung wie für die didaktische Planung - logische und zeitliche Priorität zukommt.[16]

Für die Analyse der Lernzielproblematik ist die Frage bedeutsam, inwieweit Theologische Weiterbildung sich zum Ziel setzen kann, durch Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen eine Bewußtseinsbildung der Teilnehmer zu bewirken, die die Bereitschaft zur

---

15) Vgl. H. Siebert, a.a.O. 13

16) Vgl. dazu u.a. H. Keim u.a., a.a.O. 25 und H. Siebert, a.a.O. 18 und 74; zum Primat der Lernziele vgl. auch S.B. Robinsohn, Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, in: ZfPäd 15 (1969) 635f und K.E. Nipkow, a.a.O. 224-226.

Infragestellung bisheriger Positionen und zur Veränderung impliziert.[17] In dieser Funktion könnte Theologische Weiterbildung zu einer "Institution fragender Auseinandersetzung und Wahrheitsfindung"[18] werden, welche die pluralen Meinungen und die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmer aufgreift und so ein Auseinanderleben verschiedener Richtungen verhindert[19].

Im Blick auf diese Funktion stellt sich als weitere Frage, inwieweit Theologische Weiterbildung Orientierungshilfen ermöglichen kann, die über die Klärung religiöser und theologischer Fragestellungen hinaus zur Auseinandersetzung mit anderen Wertdeutungen und "Daseinsentwürfen" befähigt, als wesentlicher Bestandteil eines verantworteten christlichen Glaubens.[2o]

---

17) Vgl. hierzu u.a. den Beitrag von G. Picht, Kirche, Gesellschaft und Bewußtseinsbildung, in: Evangelische Kommentare 2 (1969) 1o, wo Picht die Aufgabe der Bewußtseinsbildung als Parallele zwischen kirchlicher Verkündigung und Erwachsenenbildung herausstellt. Als aufschlußreicher Vergleich können in diesem Kontext auch die Ausführungen von R. Garaudy gelten, der in seinem Buch "Die Alternative" u.a. versucht, die Veränderung der Bewußtseinsinhalte bei Christen und Marxisten zu analysieren; vgl. ders., Die Alternative. Ein neues Modell der Gesellschaft jenseits von Kapitalismus und Kommunismus, München 1973, 85-119.

18) G. Strunk, Das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung - Gemeindeseminare, Sonderheft Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 6o (1971) Heft 3, 84

19) Vgl. dazu auch A. Beckel, a.a.O. 18o, wo der Autor für die Auseinandersetzung mit dem theologischen Meinungspluralismus die integrierende Funktion der Erwachsenenbildung betont.

2o) Vgl. hierzu u.a. die Arbeitshilfen zur Synodenvorlage der Sachkommission VI "Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich", hrg. von der "Arbeitsgemeinschaft Synodalbüros", Augsburg 1974, 31, wo Weiterbildung in ihrer vermittelnden, kritischen und klärenden Funktion als "ein unentbehrlicher Teil des kirchlichen Engagements in der Gesellschaft" bezeichnet wird. - Vgl. zu dieser Fragestellung auch R. Garaudy, a.a.O. 95f, wo der

Im Zusammenhang damit wird zu klären sein, wie die Teilnehmer stärker als "Subjekte" in den Prozeß Theologischer Weiterbildung einbezogen werden können, um Eigenständigkeit des Denkens und des sprachlichen Ausdrucksvermögens zu fördern, vor allem im Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit Fragen des christlichen Glaubens im Gespräch mit Andersdenkenden.

Für die Untersuchung dieser Zielvorstellungen ist von zentraler Bedeutung, inwieweit diese sowohl von der Erziehungswissenschaft als auch von der Theologie her vertretbar sind. Hier dürfte vor allem zu klären sein, inwieweit auch für Theologische Weiterbildung die allgemeinen Bedingungen der Curriculumarbeit ein notwendiger Bestandteil didaktischer Planung sind, wenn Theologische Weiterbildung nicht zu einem "Reservat überholter Zielsetzungen und nur dogmatisch begründeter Inhalte" werden soll.[21]

Dabei wird zu untersuchen sein, inwieweit die stärkere Berücksichtigung der Zielfrage die Entscheidungsfindung bei der Auswahl und Begründung der Ziele positiv beeinflussen kann im Hinblick auf die Transparenz der Entscheidungsprozesse.

Autor sagt, daß bei vielen Christen die Bewußtseinsfindung schon dazu geführt habe, sowohl ihre Einstellung zur Welt als auch zum Glauben in Frage zu stellen. Diese Infragestellung habe das Christentum in keiner Weise geschwächt, sondern vielmehr die Voraussetzungen geschaffen für ein neues, tieferes Selbstverständnis: Angesichts anderer Kulturen und anderer Religionen, die nicht mehr als menschliche Verirrungen oder als Ketzerei angesehen würden, sondern als Quellen echter Werte, fühlten sich zahlreiche Christen - unter ihnen bedeutende Theologen - angetrieben, sich kritisch nach der "spezifischen Eigenart ihres Glaubens" zu fragen.

21) Vgl. W. Langer, Die kirchliche Katechese unter der Herausforderung der Curriculumtheorie, in: Lebendige Seelsorge 23 (1972) 238

Diese Intentionen machen deutlich, daß die Untersuchungsergebnisse nicht in erster Linie Quellen für unmittelbar handhabbare Produkte - im Sinne von "Handlungsanweisungen" - sein wollen und sein können; die Ausführungen wollen vielmehr Orientierungshilfen geben für eine sachgerechte Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung, vor allem um einen naheliegenden Dezisionismus und Dogmatismus für den Entscheidungs- und Begründungszusammenhang der Zielvorstellungen zu vermeiden. Der wissenschaftliche Zugriff hat dabei die Funktion, Entscheidungsspielräume zu eröffnen und damit notwendigen Entscheidungen eine rationale Basis zu liefern.[22] In diesem Sinne möchte die vorliegende Studie auch mithelfen, eine Verengung des Fragehorizontes der notwendigen Curriculumreform zu verhindern. Von daher versteht sich dieser Beitrag primär als ein Versuch, alle, die am Prozeß Theologischer Weiterbildung beteiligt oder interessiert sind, zur eigenständigen Weiterarbeit im Hinblick auf eine curriculare Neuorientierung zu motivieren.

---

22) Vgl. hierzu auch G. Strunk, a.a.O. 92, wo für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen im kirchlichen Bereich die Notwendigkeit aufgezeigt wird, zuallererst ein Problembewußtsein herzustellen, das es ermögliche, dieses schwer strukturierbare Feld der Erwachsenenbildung auf seine Bedingungen hin zu reflektieren und von dieser Reflexion aus sach-, teilnehmer- und lernziel-angemessene Entscheidungen zu treffen.

0.4 Aufbau der Arbeit

Aus den aufgezeigten Intentionen ergeben sich für den Aufbau der Arbeit vorrangig drei Untersuchungsfragen:

1. Welche pädagogischen und theologischen Kriterien sind in den bisher vorliegenden theoretischen Entwürfen zur Theologischen Erwachsenenbildung erkennbar und wie werden sie begründet?
2. Welche didaktischen Voraussetzungen müssen geklärt werden, um die Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung in pädagogischer und theologischer Hinsicht sachgerecht durchführen zu können?
3. Welche Folgerungen ergeben sich aus den Teilergebnissen und der Gesamtanalyse für eine curriculare Neuorientierung Theologischer Weiterbildung?

Diese Fragestellungen legen den Aufbau der Untersuchung in drei Arbeitsschritten nahe. Dem aufgezeigten hermeneutisch-kritischen Theorieverständnis entsprechend sind dabei alle drei Arbeitsschritte gekennzeichnet durch eine Kombination hermeneutischer, inhaltsanalytischer und vergleichender Methoden.

Im ersten Teil der Arbeit wird die Situation Theologischer Weiterbildung in der nachkonziliaren Epoche analysiert. Ausgangspunkt sind pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungen, die in den letzten Jahren die Konzeptionen zur Weiterbildung Erwachsener entscheidend beeinflußt und ihren Niederschlag vor allem in der gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Diskussion gefunden haben. Im Mittelpunkt der Situationsanalyse steht die kritische Darstellung einiger theoretischer Entwürfe zur Theologischen Erwachsenenbildung, die in ihren unterschiedlichen Funktionsbestimmungen verglichen und auf die Begrün-

dung ihrer Zielsetzungen hin befragt werden. Die Untersuchung der pädagogischen und theologischen Kriterien beschränkt sich auf die Fragen, welche Bedeutung theologische Denkmodelle in den Konzeptionen Theologischer Erwachsenenbildung haben und inwieweit diese bei der Aufarbeitung didaktischer Fragen die Lernzielproblematik sachgerecht gelöst haben.

Im zweiten Teil wird die Analyse der Lernzielproblematik schwerpunktmäßig auf die Frage der Lernzielbestimmung eingeschränkt. Als "Orientierungsmodell" für den Entscheidungs- und Begründungszusammenhang dient dabei der konvergenztheoretische Ansatz Nipkows, der eine Zusammenfassung möglicher Lernziele des Religionsunterrichtes vorschlägt. Dieses Modell, das die Entscheidungsalternativen auf vier Verhaltensziele eingrenzt, wird insoweit für die Analyse der Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung übernommen, als die relevanten andragogischen und theologischen Beiträge auf mögliche Parallelen untersucht werden, die diese Verhaltensziele vom fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Standpunkt aus legitimieren und so mithelfen, den Prozeß der Entscheidungsfindung zu rationalisieren und zu objektivieren.

Im dritten Teil der Studie werden die andragogischen und theologischen Beiträge des zweiten Teils weiter ausgewertet für die Curriculumkonstruktion. Dabei wird für die Ziel- und Aufgabenstellung Theologischer Weiterbildung eine Konkretion im Hinblick auf die Erweiterung der sprachlichen Kompetenz der Teilnehmer versucht. Abschließend werden thesenförmig notwendige Ausblicke für eine curriculare Neuorientierung Theologischer Weiterbildung genannt.

1. Teil: Zur Situation der Theologischen Weiterbildung in der nachkonziliaren Epoche

1.1 Die zunehmende Bedeutung der Weiterbildung im Bereich der Bildungsplanung

Die Erwachsenenbildung in der BRD erfreut sich zur Zeit einer wachsenden öffentlichen Beachtung. Durch den Strukturplan des Bildungsrates, den Bildungsbericht der Bundesregierung, den Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission, neuere Erwachsenenbildungsgesetze in mehreren Bundesländern, den Diplomstudiengang für Erwachsenenpädagogen sowie die Einrichtung von Lehrstühlen für die Erwachsenenpädagogik ist die Weiterbildung stärker in den Blickpunkt des bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Interesses gerückt.

Die offizielle Umbenennung von Erwachsenenbildung in "Weiterbildung" kennzeichnet in der bildungspolitischen Diskussion weniger einen Streit um Worte, sondern signalisiert einen weiterreichenden Strukturwandel dieses Bildungssektors.[1]

Die Konzeption der Weiterbildung wird nicht mehr nur als vorübergehende, kurzfristige Ergänzung der Erstausbildung verstanden, sondern als deren systematische Fortsetzung des Lernprozesses während der nachschulischen Lebensphasen.

---

1) Vgl. zu diesem Fragenkomplex neben anderen neueren Veröffentlichungen vor allem H. Keim/J. Olbrich/H. Siebert, Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf 1972, wo die Autoren sich darum bemühen, Tatbestände, Probleme und Argumente zur gegenwärtigen Diskussion um die künftige Struktur der Weiterbildung aufzuarbeiten und zugänglich zu machen. Die Analyse und Kritik der bildungspolitischen Situation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird ergänzt durch Stellungnahmen verschiedener Organisationen und durch die Aussagen der

Damit zeichnet sich eine verstärkte Integration dieses Bildungsbereiches in das öffentliche Gesamtbildungssystem ab. Gleichzeitig drängt sich die Notwendigkeit einer verstärkten Kooperation und Koordination aller gesellschaftlichen und öffentlichen Träger der Erwachsenenbildung auf. Im Bereich der Bildungsplanung ist dabei festzustellen, daß sich die kooperative Aufgabe der Weiterbildung immer stärker von der Reflexion gesellschaftstheoretischer und bildungspolitischer Fragen auf didaktische Aspekte verlagert.

1.11 Die Integration der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem

In der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Diskussion um eine Neukonzeption der Weiterbildung ist in den letzten Jahren wiederholt das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule in den Mittelpunkt der Reflexion gerückt worden.[2]
Der relativ geringe gesellschaftliche Einfluß der Erwachsenenbildung kann zum Teil durch die unterschiedliche gesellschaftspolitische Funktion von Schule und

---

Erwachsenenbildungs-Gesetze und Gesetzentwürfe zu den Problemen der Weiterbildung, die sich gegenwärtig vorrangig als Strukturprobleme darstellen. Diese Probleme stehen auch im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

2) Diese Frage ist vor allem von H. Tietgens, einem führenden Vertreter der Erwachsenenbildung thematisiert worden; vgl. u.a. H.H. Groothoff u.a., Erwachsenenbildung und Schule, zusammengestellt von H. Tietgens, Braunschweig 1967, dort bes. die zusammenfassende Übersicht in der Tabelle S. 127, wo konvergierende Tendenzen in der Entwicklung von Schule und Erwachsenenbildung aufgezeigt werden.

Erwachsenenbildung erklärt werden.[3]
Die Schule leistet u.a. einen Beitrag zur Individuation, Sozialisation, Enkulturation und zur beruflichen Leistungsfähigkeit. Sie fungiert außerdem als eine "soziale Dirigierungsstelle"; denn Dauer und Qualität des Schulbesuchs entscheiden weitgehend über den künftigen Sozialstatus des jungen Menschen, über seine materielle und soziale Sicherheit und über seine Berufschancen.

Die Erwachsenenbildung hat die Monopolstellung der Schule als soziale Verteilerinstanz in der Vergangenheit kaum effektiv abbauen können. Sie hat im Gegenteil die Monopolstellung der Schule und die Verknüpfung von Bildung mit Schulabschluß stabilisiert, solange sie ihr Selbstverständnis als Antithese zur Schule formulierte und gegen eine "Verschulung" polemisierte.[4]

Erst allmählich setzte sich bei der Überprüfung der herkömmlichen Bildungskonzeption die Erkenntnis durch, daß Weiterlernen eine individuelle und gesellschaftliche Notwendigkeit ist. Wenn Erwachsenenbildung daher zur Veränderung der Gesellschaftsstruktur beitragen will, dann muß sie einen höheren Grad an Institutionalisierung anstreben und neben den traditionellen Veranstaltungsformen Lernangebote bereitstellen, die den schulischen Bildungswegen gleichwertig sind. Unter diesen Voraussetzungen könnte Erwachsenenbildung eine Korrektur der schulischen Auslese ermöglichen.

---

3) Vgl. hierzu und zum folgenden H. Siebert, Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1972, 38ff

4) Diese Entwicklung wird auch von Tietgens betont in seinen Ausführungen zur Problematik einer Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung; vgl. H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967, 19; vgl. auch den Beitrag von H. Tietgens, Das Problem der Verschulung, in: E. Prokop/G.M. Rückriem (Hrg.), Erwachsenenbildung - Grundlagen und Modelle, Weinheim 1969, 151-165

Dieser Funktionswandel der Erwachsenenbildung, der sich gegen Ende der sechziger Jahre abzuzeichnen begann, ist durch den Strukturplan des Bildungsrates zu einem aktuellen bildungspolitischen Thema geworden.[5]

Ähnlich wie das Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 gibt der Strukturplan von 1970 eine Bilanz und Perspektive der bildungspolitischen Entwicklung des gesamten Bildungs- und Erziehungsbereichs.

Innerhalb des Strukturplanes wird Weiterbildung als vierter Bildungssektor konsequent in das Gesamtbildungssystem integriert, in dem alle Stufen organisatorisch und didaktisch verflochten sind. Durch diese Konzeption eines Gesamtbildungssystems wird vor allem die Illusion verabschiedet, den Lernanforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft könnte ohne eine systematisch ausgebaute Weiterbildung entsprochen werden.[6]

Obwohl die Weiterbildungs-Konzeption des Strukturplanes weitgehend als zukunftsorientierte Perspektive anerkannt wird, sind einige Aussagen des Bildungsrates zur Weiterbildung auf Kritik gestoßen,

---

5) Vgl. hierzu ausführlicher H. Keim u.a., a.a.O. 73-103, wo Bildungspolitik und Bildungsplanung in der Entwicklung aufgezeigt werden; vgl. bes. 75, wo die Wende beschrieben wird, die zu einer neuen Phase der bildungspolitischen Diskussion führte.

6) In den Ausführungen über Weiterbildung als Prinzip heißt es im Strukturplan S. 51: "Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, daß das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und daß sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert ... Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung der Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes."

vor allem die definitorische Problematik des Begriffs "Weiterbildung", der gleichzeitig "Fortbildung", "Umschulung" und "Erwachsenenbildung" umfaßt.[7] Weiterbildung als "Fortsetzung oder Wiederaufnahme" intendierter und strukturierter Lernprozesse[8] knüpft an die erste schulische Bildungsphase an. Damit wird auf den Zusammenhang von allgemeiner Schulbildung und Weiterbildung hingewiesen.

Die Begründung für diese Verknüpfung liegt darin, daß weder Schule noch Hochschule abgeschlossenes Wissen und überdauernde Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln können in einer Zeit, die durch permanenten Wandel gekennzeichnet ist. Die im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bewußtsein fest verankerte Unterscheidung einer "jugendlichen Lernphase" und einer "erwachsenen Arbeitsphase" erweist sich vor den Ansprüchen einer dynamischen, hochtechnisierten und "verwissenschaftlichten" Gesellschaft als anachronistisch. Die Schule kann nur noch bedingt auf das "Leben" vorbereiten; sie muß vielmehr zum Weiterlernen befähigen und motivieren.[9]

---

7) Vgl. a.a.O. 51; weitere Kritikpunkte sind die Akzentuierung der beruflichen Weiterbildung, die empfohlene Priorität der staatlichen und kommunalen Träger und die mangelnde Aktualisierung der Problematik von Affirmation und Kritik; zur Kritik am Strukturplan vgl. H. Keim u.a., a.a.O. 113; W. Niggemann, Kritische Stellungnahme zum Strukturplan, in: EB 17 (1971) 149ff und H. Siebert, a.a.O. 44

8) Vgl. Strukturplan 197

9) Vgl. hierzu und zum folgenden u.a. H. Keim u.a., a.a.O. 97ff und H. Siebert, a.a.O. 43f; vgl. auch im Strukturplan die Ausführungen über die Funktion der Weiterbildung im Rahmen des Bildungssystems 2olf.
Im Zusammenhang mit der Anordnung des Lernens weist der Strukturplan auch auf die Bedeutung der Lernmotivation für die Wirksamkeit von Lernprozessen im Rahmen der Weiterbildung hin (vgl. 51f). In diesem Kontext soll auf die von W. Schulenberg

Aus diesen Entwicklungen ergibt sich bildungsorganisatorisch die Konsequenz, die Lernaufgaben völlig neu auf die gesamte Lebenszeit zu verteilen.[1o]

Die Konsequenzen dieser Neuverteilung der Lerninhalte auf das gesamte Leben sind jedoch nicht nur organisatorischer, sondern auch didaktischer Art. Der Strukturplan des Bildungsrates und auch der Bildungsbericht der Bundesregierung von 197o haben nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die Lerninhalte und Lernziele der Schulen im Blick auf die Weiterbildung korrigiert werden müssen.

Die Schulen haben u.a. die Aufgabe, junge Menschen nicht nur in verstärktem Maße über die Möglichkeiten der Weiterbildung zu informieren und zum Weiterlernen zu befähigen; sie können auch viele Lerninhalte an die zweite Bildungsphase delegieren. Viele Probleme der "Stoffülle" lassen sich befriedigend lösen, wenn nicht schon die Grundausbildung den Anspruch erhebt, alles "Wichtige" selber vermitteln zu wollen. Es gibt zahlreiche Lerninhalte, die von Erwachsenen effektiver und verständiger gelernt werden können als von Heranwachsenden. Die Bedeutung

---

explizierte These aufmerksam gemacht werden, daß Weiterbildung nur dann zusammen mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen eine Einheit bilden kann, wenn permanente Weiterbildung nicht nur als Ausnahme, sondern als notwendige Regel im Bewußtsein der Öffentlichkeit verankert ist. Die Frage der Lernmotivation als Bedingungsfaktor für Weiterbildung wird im Verlauf der Untersuchung noch ausführlicher erörtert werden.

lo) Für die Neuverteilung der Lerninhalte macht Siebert folgenden Vorschlag: In einer zehnjährigen allgemeinbildenden Schulzeit für alle werden eine Grundbildung und die Fähigkeit zum Weiterlernen vermittelt. Der Weg zum Abitur kann dann auf zwölf Jahre, die berufliche Erstausbildung auf zwei Jahre, das Studium auf vier Jahre ver-

der Schule nimmt dadurch keineswegs ab, aber ihre Funktionen verändern sich.[11]

Die Fragen und Probleme, wie die Weiterbildung didaktisch und organisatorisch in das öffentliche Bildungssystem integriert werden kann, sind bisher weitgehend ungelöst.

In der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre ist die Entwicklung der Erwachsenenbildung zum vierten Bildungssektor wiederholt gefordert worden; bei der Realisierung dieses Postulates sind jedoch noch erhebliche Hindernisse zu überwinden.

Eines der blockierenden Momente für die geforderte Integration ist die pluralistische Struktur der Erwachsenenbildung und die Autonomie der Träger, die im folgenden untersucht werden soll.

---

kürzt werden, unter der Bedingung, daß ein systematisches nebenberufliches Weiterlernen von vornherein eingeplant wird; vgl. H. Siebert, a.a.O. 44. Eine solche auch stoffliche Entlastung und Verkürzung der ersten Bildungsphase und eine Neuverteilung der Lerninhalte auf die verschiedenen Altersstufen hat auch die Bundesregierung in ihrem Bildungsbericht von 197o vorgesehen.

11) Die Frage der "Delegation" von Lerninhalten an die Weiterbildung ist von besonderer Bedeutung für den Bereich der "Theologischen Weiterbildung", wo auch existentielle Glaubensfragen angesprochen werden, für die die Teilnehmer am schulischen Religionsunterricht (RU) nur ungenügend motiviert sind, da diese Fragen nicht der Erfahrungswirklichkeit junger Menschen entsprechen.

1.12 Die Auseinandersetzung um die plurale Trägerschaft der Weiterbildung

Je mehr die Erwachsenenbildung in die staatliche Bildungsplanung und Bildungspolitik einbezogen wird, desto größer werden die Konflikte und Interessengegensätze zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Organisationen der Erwachsenenbildung, die sich auf staatliche, kommunale und private Träger verteilen.

Die pluralistische Struktur der Erwachsenenbildung blieb unbestritten, solange Erwachsenenbildung als eine für den Staat und für die Gesellschaft entbehrliche Bildungsanstrengung einzelner angesehen wurde. Seitdem sich jedoch im öffentlichen Bewußtsein die Vorstellung durchzusetzen beginnt, daß angesichts des gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technologischen Wandels permanente Weiterbildung nicht mehr ausschließlich der privaten Entscheidung des einzelnen und bestimmter Gruppen überlassen bleiben kann, wird die Frage gestellt, ob die gegenwärtige pluralistische Struktur den gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen kann.[12]

Für die pluralistisch verfaßte Erwachsenenbildung der BRD gibt es sowohl eine historische Erklärung als auch eine allgemeine Begründung, die der modernen Demokratietheorie entlehnt ist. Erwachsenenbildung spiegelt demnach das gesellschaftlich-politische System wider, das gekennzeichnet ist durch Konkurrenz und Rivalität der gegensätzlichen ökonomi-

---

12) Die folgenden Ausführungen zum Pluralismusproblem in der Erwachsenenbildung stützen sich vor allem auf die Veröffentlichung von H. Keim u.a., a.a.O. 13ff; vgl. zu dieser Frage auch H. Siebert, a.a.O. 47-51, bes. 48, wo der Autor die wichtigsten Argumente für und wider die pluralistische Struktur der Erwachsenenbildung anführt.

schen und sozialen Interessen. In Analogie zur These vom Pluralismus als einem Strukturelement der freiheitlich-rechtstaatlichen Demokratie wird die pluralistische Verfassung der gegenwärtigen Erwachsenenbildung von ihren Vertretern als Ausdruck ihres demokratischen Charakters interpretiert.

Wenn man den Pluralismus in der Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt seiner demokratischen Legitimation betrachtet, ist zu fragen, ob die Bildungsinteressen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen durch die gegenwärtigen Träger angemessen vertreten werden.[13] Die Tatsache, daß trotz der gesellschaftlichen Veränderungen die Träger der Erwachsenenbildung seit Jahrzehnten die gleichen geblieben sind, legt die Vermutung nahe, daß sich in dem Prozeß des Interessenausgleichs verschiedener gesellschaftlicher Gruppen jeweils die stärkeren durchsetzen und somit bestehende Macht- und Besitzverhältnisse im Sinne des status quo bestätigt und verstärkt werden.

Aus dieser Feststellung läßt sich ein Kriterium ableiten, das für eine pluralistische Erwachsenenbildung konstitutiv ist, die zugleich einen Beitrag zur Überwindung des status quo leisten will. Dem gesellschaftlichen Wandel, dem Herausbilden neuer Interessen und Interessengruppen muß ein Wandel in der Struktur der Erwachsenenbildung selbst entsprechen. Da es aber wenig wahrscheinlich ist, daß dieser Wandlungsprozeß von den gegenwärtigen Trägern der Erwachsenenbildung allein vollzogen werden kann, haben der Staat und die Wissenschaft auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Mitteln diesen Strukturwandel zu fördern.

---

13) Die einschlägige Literatur nennt als wichtigste plurale Träger die Kirchen, die Gewerkschaften, die politischen Parteien und die Arbeitgeberorganisationen.

Ein Maßstab zur Beurteilung des Pluralismus bleibt die Frage, in welchem Maß er einen Beitrag zur demokratischen Entwicklung der Gesellschaft und damit zur individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation zu leisten vermag.[14]

Das pluralistische Prinzip der Erwachsenenbildung, das sich an emanzipatorischen Zielsetzungen orientiert und somit auch eine gesellschaftskritische Funktion ausüben will, erfordert eine relative Autonomie der verschiedenen Bildungsinstitutionen. Diese Autonomie bedeutet Unabhängigkeit von bürokratischen Eingriffen und von Entscheidungen der Verbandsfunktionäre, die die Lernprozesse möglicherweise behindern.

Um jedoch die lerntheoretischen und lernorganisatorischen Voraussetzungen zu erfüllen, die mit den Begriffen Effizienz, Transparenz, Qualität und Innovation umschrieben werden können, kann hier unter Autonomie nicht Beliebigkeit und Freiheit von jeder Kontrolle verstanden werden. Die Autonomie der Träger ist deshalb nur durchzuhalten, wenn sie sich einfügt in ein System differenzierter und gestufter Planung, bei der die Koordination der verschiedenen Bildungsschwerpunkte und die Kooperationsbereitschaft der Bildungsträger wesentliche Elemente sind.[15]

---

14) Die Frage, inwieweit Erwachsenenbildung im Sinne konkreter Demokratie zur Realisierung von Emanzipation beiträgt, wird im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlicher reflektiert werden.

15) Die Systemplanung der Weiterbildung wird in der BRD vor allem behindert durch die Auseinandersetzung zwischen "freier" und "gebundener" Erwachsenenbildung, die in der neueren bildungspolitischen Diskussion weitgehend durch die Begriffe "öffentliche" und "nicht-öffentliche" Erwachsenenbildung ersetzt worden ist. Mit den "öffentlichen" Einrichtungen sind die Volkshochschulen, die kommunalen Bildungszentren und staatlichen Bildungsstätten gemeint, mit den

In der gegenwärtigen Diskussion für und wider die pluralistische Struktur der westdeutschen Erwachsenenbildung dominieren gesellschaftspolitische und bildungspolitische Argumentationen, während bildungstheoretische und didaktische Begründungen im allgemeinen nur unzureichend erörtert werden.

Dieser fehlende Austausch pädagogisch-didaktischer Informationen, Konzeptionen und Erfahrungen ist um so bedauerlicher, als der Zielfrage im Bereich der Bildungsplanung eine logische und zeitliche Priorität zukommt[16]; erst wenn geklärt ist, was, wie, zu welchem Zweck gelernt werden soll, können entsprechende Organisationsformen und institutionelle Bedingungen der Weiterbildung diskutiert und erprobt werden.

"nicht-öffentlichen" die Bildungseinrichtungen der Kirchen, Gewerkschaften, Bauernverbände, Arbeitgeberverbände usw. Diese Aufgliederung in zwei Lager hatte eine negative Auswirkung auf die Struktur der Erwachsenenbildung, denn diese "Demarkationslinie", die man bewußt zwischen beiden Bereichen bis in die Gegenwart gezogen hat, verhinderte nicht nur jede Integrationsmöglichkeit, sondern hat zu einer spezifischen Bewußtseinsbildung der beiden Gruppen beigetragen. Die Klärung dieser Frage ist daher eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Systemplanung im Bereich der Weiterbildung; vgl. hierzu bes. H. Keim, u.a., a.a.O. 22-24; vgl. auch 194ff, wo die Autoren zur Planung eines Systems der Weiterbildung Überlegungen vorstellen; sie zeigen die bildungspolitische Verantwortung als kooperative Verantwortung der Erwachsenenbildungs-Trägerorganisationen auf und analysieren auch die Bildungsplanung als Bestandteil der Gesellschaftsplanung.

16) Vgl. hierzu auch H. Siebert, a.a.O. 18, wo der Autor die Klärung der Zielsetzungen als erste Phase im Prozeß der Theoriebildung bezeichnet.

Die Entscheidung für ein pluralistisch-kooperatives oder ein staatlich-integriertes Erwachsenenbildungs-System sollte davon abhängig sein, in welchem System die intendierten Lernziele am besten erreicht werden können. Alle an dieser Auseinandersetzung beteiligten Organisationen sollten deshalb zunächst ihre Zielsetzungen und die zugrundeliegenden Interessen operational und damit konkret und intersubjektiv nachprüfbar definieren.

Die Integration der Erwachsenenbildung in das öffentliche Bildungssystem bedarf nicht primär einer Veränderung der pluralistischen Struktur als vielmehr der Aktivierung der Kooperation im Bereich der didaktischen Planung und Curriculumentwicklung.[17]

1.13 Didaktische Planung und Curriculumentwicklung als kooperative Aufgabe der Weiterbildung

Bei dem Versuch, die Erwachsenenbildung stärker in das Gesamtbildungssystem zu integrieren, wird in letzter Zeit immer häufiger die Forderung nach didaktischer Reflexion der Erwachsenenbildungs-Praxis als Element einer effektiven Bildungsplanung erhoben.

Die Didaktik-Diskussion in der BRD hat in den letzten Jahren eine Reihe von Systemansätzen hervorgebracht,

---

17) Zur Frage der Kooperation der Weiterbildungs-Träger vgl. u.a. auch H. Siebert, a.a.O. 51-59, wo vor allem bildungsorganisatorische Fragen aufgegriffen werden; vgl. in diesem Zusammenhang auch den "Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg" von 1968, in dem das Modell "demokratischer Kooperation" eingebunden wird in Forschung, Planung und politische Richtlinienbestimmung.

die jeweils von verschiedenen Voraussetzungen ausgehen und unterschiedliche Zielpunkte ansteuern.[18]

Die Didaktik-Diskussion wird mit wachsender Intensität und zum Teil scharfen Kontroversen geführt. Wenn bisher keinem der Ansätze der überzeugende Durchbruch gelungen ist, so liegt das zwar auch an den noch immer beschränkten Forschungsmöglichkeiten, der zwangsläufig diskontinuierlichen und fragmentarischen Arbeitsweise in der Erziehungswissenschaft; gleichzeitig legt diese Entwicklung aber auch die Vermutung nahe, daß die verschiedenen didaktischen Modelle angewiesen bleiben auf gegenseitige Ergänzung.[19]

Für die Erörterung von didaktischen Problemen in der Erwachsenenbildung bedeutet dies, daß die didaktischen Reflexionen sich nicht von vornherein einem der vorhandenen Systemansätze anschließen können, zumal diese Ansätze überwiegend in bezug auf die Schule entwickelt worden sind. Vielmehr wird von Fall zu Fall zu prüfen sein, was dieses oder jenes didaktische Modell für bestimmte Fragestellungen leistet

---

18) Zur gegenwärtigen Didaktik-Diskussion vgl. bes. H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München ^{2}1969, wo der Autor die derzeitigen Beiträge drei Positionen zuordnet: der bildungstheoretischen, der informationstheoretischen und der lerntheoretischen; vgl. auch vom gleichen Autor den kürzer gehaltenen Entwurf "Didaktik", in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrg.v. J. Speck und G. Wehle, Bd. I, München 197o, 24o,296, bes. 242, wo eine kurze zusammenfassende Darstellung der drei Modelle gegeben wird.

19) Vgl. hierzu H. Blankertz, Theorien 7; Blankertz legt folgende These als durchgehendes Prinzip seiner Darstellung zugrunde: "Meine These ist die, daß die drei Grundpositionen gegenwärtiger Didaktik nur scheinbar miteinander konkurrieren, daß sie sich vielmehr in fruchtbarer Kritik und dauerndem Problembewußtsein halten oder jedenfalls halten könnten."

und inwiefern seine Voraussetzungen auch für die Bedingungen der Erwachsenenbildung zutreffen.[2o]

Für die didaktische Planung im Bereich der Weiterbildung ist von Bedeutung, daß unter dem Einfluß von lernpsychologischen und didaktischen Theorien der Begriff des Lernens immer mehr in den Mittelpunkt der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen wie auch der andragogischen Überlegungen rückt; der Begriff der Bildung tritt demgegenüber immer mehr in den Hintergrund.

Einerseits wird der Begriff des Lernens sehr viel stärker anthropologisch begründet und geradezu als konstitutives Charakteristikum menschlicher Existenz verstanden. Zum anderen hat der Lernbegriff dadurch eine Erweiterung erfahren, daß mit ihm nicht nur das Lernen von Fakten und Fertigkeiten, sondern auch und zugleich der Erwerb von Wertmaßstäben und Verhaltensmustern umschrieben wird. Im Kontext solcher Begriffserweiterung ist das Lernen nur als vielschichtiger Gesamtkomplex von kognitiven, affektiven und sozialen Lernvorgängen zu begreifen, die als langfristige, erfahrungsbedingte Verhaltensänderung in ihren unterschiedlichen Dimensionen zu berücksichtigen sind.

Der Lernbegriff der neueren Erziehungswissenschaft stellt somit keine Aufgabenbeschränkung und Verkürzung dar im Vergleich zu dem bisher üblichen Begriffspaar "Bildung und Erziehung", er schließt diese beiden Begriffe vielmehr ein.[21]

2o) Vgl. zu diesen Ausführungen auch H.-D. Raapke, Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, in: C. Ritters (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968, 117-144, bes. 119ff

21) Vgl. hierzu u.a. H. Siebert, a.a.O. 1of und Strunk, Methodenprobleme 8o

Die Schwerpunktverlagerung auf den Lernbegriff hat auch die theoretischen Überlegungen zur Erwachsenenbildung während der letzten Jahre weitgehend bestimmt. So werden überwiegend im Sinne einer lerntheoretisch orientierten Didaktik die Bedingungs- und Entscheidungsfelder der Weiterbildung analysiert.[22] Die didaktische Reflexion wird in den letzten Jahren auch entscheidend beeinflußt durch die Curriculumdiskussion.

Die viel beachtete Arbeit von S.B. Robinsohn begründete in der BRD die Forderung einer auf Curriculumforschung gestützten Revision der Bildungsinhalte.[23] Die Curriculumforschung entwickelte sich allmählich zum Kern der Bildungsplanung im schulischen Bereich. Mit diesem Schritt ist es erforderlich geworden, Strategien der Curriculumkonstruktion und -revision auch im Weiterbildungs-Bereich zu reflektieren.

---

22) Vgl. hierzu u.a. das Vorwort von H. Tietgens in: H.Th. Jüchter, Programmierte Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970, 6; Tietgens sagt dort, daß der Bezugsrahmen der lerntheoretischen Didaktik für die Erwachsenenbildung besonders ergiebig ist, weil dieser Ansatz keinen Anreiz für spekulative Theorien bietet, sondern zur kritischen Situationsanalyse anregt, so daß die Theorie aus der reflektierten Praxis entwickelt werden kann. Im Hinblick auf das "lerntheoretische Modell" der "Berliner Schule" führt Tietgens aus: "Der Vorzug der 'Berliner Schule' und ihrer Kriterien ist, daß sie helfen können, den Blickwechsel zu vollziehen, der für die Lehrer wie für die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung fällig ist, und der dazu führt, pädagogische bzw. andragogische Prozesse nicht mehr primär aus der Sicht der Lehrintentionen, sondern vornehmlich im Hinblick auf die Lernschwierigkeiten und die Lernförderung zu sehen."

23) Vgl. S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied ²1972, bes. 3 und 9, wo Robinsohn drei verschiedene Ansätze aufzeigt, von denen her in der BRD die Reform des Bildungswesens versucht wird; vgl. auch S. 45, wo der Autor das Ziel der Curriculumforschung beschreibt.

Das Aufgabenfeld einer Curriculumforschung und -entwicklung für die Erwachsenenbildung ist jedoch viel komplexer und unüberschaubarer als die Lehrplankonstruktion für die Schulen. Abgesehen von der Tatsache, daß die erziehungswissenschaftliche Forschung für eine Didaktik der Erwachsenenbildung kaum Vorleistungen erbracht hat, erschweren die regionalen Unterschiede, die institutionellen Besonderheiten, die Heterogenität der Teilnehmer hinsichtlich des Alters, der Vorkenntnisse, der Motivationen usw. die wünschenswerte Aktualität und Praxisrelevanz der Inhalte, die Vielzahl der Themenbereiche und andere Faktoren mehr die Entwicklung eines einheitlichen Curriculumkonzeptes.

Dieser "Negativkatalog" erschwerender Bedingungsfaktoren macht deutlich, daß von der Curriculumforschung nicht in Kürze eine Lösung aller didaktischen Probleme der Erwachsenenbildung zu erwarten ist. Die Aufzählung der Schwierigkeiten soll jedoch nicht den Eindruck erwecken, als sei die Curriculumforschung für die Erwachsenenbildung völlig uninteressant und als müsse man weiterhin bei der Auswahl der Lernziele, -inhalte und -methoden auf die Prinzipien von "trial and error" sowie von "Angebot und Nachfrage" vertrauen. Es geht darum, die Möglichkeiten der Curriculumforschung realistisch zu beurteilen und sich dann dieses Instrumentes sachgerecht zu bedienen.

Im folgenden sollen daher einige grundlegende Schwierigkeiten und Probleme zur Diskussion gestellt werden, die einer kooperativen didaktischen Planung und Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung entgegenstehen.[24]

---

24) Vgl. zu den folgenden Ausführungen bes. H. Keim u.a., a.a.O. 174-178; H. Siebert, a.a.O. 6o-64; H. Tietgens u.a., Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, bes. 12ff und 83ff

Bei dem Versuch, die vorhandenen Curriculumstrategien auf die Weiterbildung zu übertragen, stellt sich als grundsätzliches Problem die Frage, nach welchen didaktischen Auswahlkriterien die Entscheidungen über verbindliche Curricula getroffen werden sollen.[25]

---

25) Vgl. hierzu bes. H. Keim u.a., a.a.O. 174, wo es heißt: "Ein grundlegendes Problem der gegenwärtigen Curriculumdiskussion, ob als Curriculumrevision im Schul- und Hochschulbereich oder als Neuentwicklung bzw. Systematisierung von Curricula im Bereich der Weiterbildung, liegt im Fehlen bzw. Suchen von verbindlichen Bezugsgrößen und didaktischen Bestimmungs- und Auswahlkriterien, die Entscheidungen über allgemeingültige und verbindliche Curricula ermöglichen. Eine hinreichend exakte Bestimmung der Curricula ist weder ausschließlich von der soziologischen Denkweise (Negt) her, noch von den Verhaltensweisen (Heckhausen), den An- bzw. Verwendungssituationen (Robinsohn), den zu bewältigenden Lebenssituationen (Hättich u.a.), den Lernzielen (Flechsig), einem wissenschaftstheoretischen Ansatz (Blankertz) oder dem lerntheoretischen Ansatz von Grundstruktur und Motivation (Bruner) oder einer gesellschaftspolitischen und weltanschaulichen Wertsetzung ermöglicht."
Zu den einzelnen Systemansätzen vgl. ausführlicher die allgemeinen Literaturhinweise zur Curriculumforschung in: H. Neuser, Der Beitrag der Curriculumforschung zur Reform des theologischen Studiums, D.I.P. Diskussion Nr. 1, Dezember 1972, 2ooff.
Zur Problematik der didaktischen Bestimmungs- und Auswahlkriterien in der Erwachsenenbildung vgl. auch H.-D. Raapke, a.a.O. 133ff; der Autor betont dort, daß Zahl und Art der Kriterien, die für die didaktischen Entscheidungen relevant sind, nahezu unbegrenzt sind, und daß darum jeder Systematisierungsversuch in die Gefahr gerät, Faktoren zu vernachlässigen, die zwar nicht überall und generell, aber womöglich im Einzelfall von höchster Wichtigkeit sind. Für die allgemeinen didaktischen Planungskriterien, die Raapke anführt, betont er daher sehr stark den hypothetischen Charakter.

Im Bereich der Weiterbildung stellt sich zunächst die Frage nach einem didaktischen Planungskonzept, das von der gegenwärtigen unsystematisierten trägerspezifischen Angebotsstruktur ausgehen muß und nach dem das bestehende Angebot abgestimmt, systematisiert, verändert und ergänzt werden kann, um so die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen zu rationalisieren. Dieser Rationalisierungsprozeß wird vor allem dadurch erschwert, daß die spezifischen Bedingungsfaktoren der Erwachsenenbildung im Unterschied zur Schulbildung noch kaum erforscht sind.[26]

Mit dem Ziel, eine systematisierende Curriculumplanung durchzuführen, stellt sich in der gegenwärtigen pluralistischen Struktur der Weiterbildung ein zentrales Problem in dem von allen Weiterbildungsträgern beanspruchten und hartnäckig verteidigten Prinzip der Autonomie bei der Bestimmung der Ziele und Inhalte der Weiterbildung. Die verschiedenen Trägerorganisationen haben entsprechend den Teilnehmerbedürfnissen und den ihrer Meinung nach allgemeinen und auch spezifischen Erfordernissen Bildungsmaßnahmen durchgeführt und zum Teil ein reichhaltiges Angebotsprogramm entwickelt, das bei der Planung eines Curriculumsystems berücksichtigt werden sollte.

Ein weiteres spezifisches Problem der Curriculumentwicklung für den Bereich der Weiterbildung liegt in den umfassenden unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten, die in einem Weiterbildungssystem geleistet werden müssen.

---

26) Einen Überblick über "Forschungen über Erwachsenenbildung in Deutschland" gibt W. Strzelewicz im "Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung", hrg.v. J.H. Knoll, Heidelberg 1969; vgl. auch die Darstellung der Forschungsaufgaben von H. Tietgens, Forschung als Grundlage zu einer Theorie der Erwachsenenbildung, in: C. Ritters (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung 199-217

Die Skala dieser Aufgaben umfaßt u.a. die berufliche Weiterqualifizierung, das Nachholen von Qualifikationsabschlüssen des Schul- und Hochschulwesens, das berufsbegleitende Studium bzw. Kontaktstudium, die soziokulturelle Bildung, politische Bildung, die musisch-künstlerische Betätigung, Elternbildung, Altenbildung, Jugendbildung und Freizeitbildung.[27]

Die Unterschiedlichkeit dieser Bereiche zeigt die außerordentliche Schwierigkeit der Integration in ein curriculares Gesamtsystem im Rahmen eines didaktischen Kontextes und die Festlegung eines Mindestangebotes. Eine realistische Planung muß dabei ausgehen von den unterschiedlichen Voraussetzungen, wie der unterschiedlichen Zeit der Praktizierung und Erprobung von Bildungsmaßnahmen, dem differenzierten Engagement und Interesse der Teilnehmer, dem unterschiedlichen Sachverstand der Trägergruppen sowie den verschiedenen Zielvorstellungen und ausgewählten Inhalten bei der Verwirklichung dieser Bildungsaufgaben.

Für eine effiziente Kooperation bei der didaktischen Planung ist die Einsicht entscheidend, daß die Bestimmung von Grundinhalten und Zielen keineswegs die Freiheit einschränkt, unterschiedliche Wert- und Zielvorstellungen in Bildungsveranstaltungen zum Ausdruck zu bringen, daß diese Festlegung aber die Gefahr eines partikularistischen "Sektierens" und "Ideologisierens" mindern kann. Das bedeutet für die Curriculumentwicklung, daß der hier zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen und weltanschaulichen Gruppen auftretende curriculare Zielkonflikt

---

27) Vgl. zur Beschreibung der verschiedenen Aufgabenbereiche und ihrer speziellen Schwerpunkte ausführlicher H. Keim u.a., a.a.O. 176f

durch die Herstellung eines inhaltlichen Minimalkonsenses, aber auch konkurrierender Angebote der verschiedenen Weiterbildungsträger didaktisch zu bewältigen versucht werden muß. Es sollte ein inhaltlich fixiertes Grundangebot gewährleistet sein, das ergänzt wird durch konkurrierende Zusatz-Angebote. Wichtig für eine kooperative didaktische Planung ist dabei vor allem die Transparenz der Entscheidungsprozesse im Hinblick auf die Auswahl und Begründung der Lernziele, die kontrollierbar, operationalisierbar und diskutierbar sein müssen.[28]

Der Aufweis einiger grundlegender Probleme und Schwierigkeiten der Weiterbildungsplanung sollte deutlich machen, daß die Curriculumentwicklung in diesem Bereich nur in unterschiedlicher Kooperationsstruktur geleistet werden kann.

---

28) Vgl. hierzu auch H. Keim u.a., a.a.O. 26f; bei der Analyse der pluralen Trägerschaft heißt es dort, daß alle Organisationen der Erwachsenenbildung das emanzipatorische Richtziel akzeptieren, durch Lernen solle der Prozeß individueller Selbstbestimmung und rationaler Urteilsfähigkeit gefördert werden. "Es besteht ein Konsensus darüber, daß durch Erwachsenenbildung der Freiheitsspielraum vergrößert werden soll, daß der einzelne zu größerer rationaler Selbstbestimmung, zur Teilhabe an öffentlichen Entscheidungen, zur Befreiung von nicht legitimer Herrschaft und irrational begründeter Autorität, zur Einsicht in Systemzwänge und Manipulationsabsichten befähigt werden soll. Damit wird die Notwendigkeit normativer Wertentscheidungen für den Lehrenden wie für den Lernenden keineswegs bestritten, aber auch diese Entscheidungen sind diskutierbar und kritisierbar und damit Bestandteil eines Lern- und Kommunikationsprozesses - ein konstitutioneller Pluralismus läßt sich aus solchen bildungstheoretischen Überlegungen nicht ableiten."
Die Frage, welche Relevanz das emanzipatorische Zielkonzept für die Weiterbildungspraxis hat, wird im zweiten Teil der Arbeit untersucht werden.

Die didaktische Planung in der Weiterbildung müßte sich als Wechselwirkung zwischen Forschung und Bildungspraxis in doppelter Weise vollziehen: einmal als Curriculumreform, vor allem als Systematisierung und Qualifizierung bestehender Programmangebote und die Erstellung eines verbindlichen Mindestangebots und einer Mindestqualifikation dieser Angebote nach einheitlichen Kriterien; ein zweiter Planungsbereich ist die Entwicklung langfristiger, auf die Erfordernisse der Gesellschaft und die Bedürfnisse des einzelnen abgestimmter Lerneinheiten, welche die erwachsenenspezifischen Bedingungsfaktoren wie Berufstätigkeit, Vorbildung, Erfahrung und Erfordernisse des Arbeitssystems berücksichtigen. Die Prüfbarkeit nach einheitlichen Meßkriterien spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Die kooperative didaktische Planung der Weiterbildung bleibt aber permanent angewiesen auf die Relativierung der autonomen Ansprüche und Interessen der Weiterbildungsträger, auf die Bereitschaft zum Umdenken und dem Willen zur Veränderung.[29]

---

29) Vgl. dazu H. Keim u.a., a.a.O. 19of, wo zu diesen Anliegen wie folgt Stellung genommen wird: "Auf der Grundlage vergleichbarer Zielvorstellungen und auf der Basis eines intersubjektiv übertragbaren Verständnisses dessen, was Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zu leisten haben, wird eine Kommunikation und Kooperation im umfassenden Sinn erst ermöglicht. Sofern wissenschaftlich fundierte oder doch wenigstens evidente Kriterien wie optimale Versorgung, Lerneffektivität und Transparenz zu entscheidenden Kriterien für die organisatorische und didaktische Gestaltung der Erwachsenenbildung gemacht werden, die von den Erwachsenenbildnern selbst überprüft werden können, wenn diese Kriterien Formen und Inhalte der Kooperation und Koordination bestimmen, dann dürften jene unverbindlichen Bekenntnisse derer abgelöst werden, die trotz Kommunikation und Kooperation alles im wesentlichen so belassen wollen,

Die vorangegangene Situationsanalyse ist als Versuch gedacht, in den gegenwärtigen Funktions- und Strukturwandel der Weiterbildung und die sich daraus ergebenden Probleme einzuführen. Dabei haben sich die Aufgaben der Integration, Koordination und Kooperation als Schwerpunkte der Bildungsplanung herausgestellt.

Die derzeitige Weiterbildungspraxis macht deutlich, daß die angesprochenen Aufgaben von den verschiedenen Trägern der Weiterbildung bisher mit sehr unterschiedlicher Intensität verwirklicht worden sind. Das größte Defizit liegt im Bereich der didaktischen Planung vor, wo die Curriculumreform, die Systematisierung bestehender Programme zwar begonnen hat, die Entwicklung langfristiger Lerneinheiten aber kaum in Angriff genommen wird.

Auf diesem Hintergrund soll nun im folgenden untersucht werden, inwieweit Theologische Weiterbildung im Hinblick auf die didaktische Planung den Anforderungen einer zeitgemäßen Weiterbildungskonzeption entspricht.

Das Untersuchungsfeld wird dabei eingegrenzt auf die Frage der Zielvorstellungen theologischer Weiterbildung, da der Lernzielfrage von führenden Theoretikern der Weiterbildung eine zeitliche und logische Priorität für den Prozeß der Theoriebildung zugesprochen wird.

---

wie es ist. Kooperation und Koordination in der Erwachsenenbildung ist nur möglich, wenn der Wille zur Veränderung vorhanden ist, der auch die Aufgabe partikulärer Interessen einschließt."

1.2 Versuch einer kritischen Darstellung der relevanten nachkonziliaren Funktionsbestimmungen der Theologischen Erwachsenenbildung

1.2o Probleme der Auswahl und Aussagefähigkeit möglicher Quellen

Für eine kritische Darstellung Theologischer Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, auf welcher Basis sich hinreichend verläßliche Aussagen über die gegenwärtige Situation und über erkennbare Schwerpunkte im Bereich der Theologischen Erwachsenenbildung machen lassen.[3o]

Eine Analyse des derzeitigen Aufgabenverständnisses und der vorrangigen Zielvorstellungen von Theologischer Erwachsenenbildung ist grundsätzlich auf vier verschiedenen Ebenen möglich.

Auf der Ebene der tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen können in den jeweils abgeschlossenen Lehr- und Lerneinheiten die Ziele ermittelt werden, die ausdrücklich oder implizit angesteuert worden sind; methodisch geht es dabei um eine Beobachtung der Seminare, Kurse und Arbeitskreise, die im Rahmen der Theologischen Erwachsenenbildung vor allem von den verschiedenen kirchlichen Institutionen und Verbänden angeboten werden.[31]

3o) Vgl. zur Auswahl und Begründung der Quellen bes. St. Pröpper u.a., Zur Situation der Weiterbildung in der BRD, 49ff; das dort vorgestellte Analyseverfahren wird in den folgenden Überlegungen auf das Untersuchungsfeld Theologischer Erwachsenenbildung angewandt.

31) Als Schwerpunkte der theologischen Bildungsarbeit im kirchlichen Raum können auf regionaler und diözesaner Ebene die evangelischen und katholischen Akademien angeführt werden, deren Öffentlichkeitsarbeit ergänzt wird durch die vielfältigen Angebote der Theologischen Erwachsenenbildung in den einzelnen Pfarreien und Gemeinden;

Eine weitere Möglichkeit zur Erhebung der Zielvorstellungen Theologischer Erwachsenenbildung ist auf der Ebene der angekündigten Veranstaltungen durch eine Analyse der vorliegenden Programme, Lehr- und Arbeitspläne gegeben.

Die Ermittlung der Zielvorstellungen läßt sich auch erreichen durch eine Befragung der Träger und Mitarbeiter Theologischer Erwachsenenbildung, die für die Lehrplanentwicklung und Programmgestaltung verantwortlich sind.

Die vierte Ebene ist die für die Theologische Erwachsenenbildung repräsentative wissenschaftliche und bildungspolitische Öffentlichkeit, die durch die Analyse relevanter Dokumente und Publikationen auf mögliche Schwerpunkte theologischer Bildung befragt werden kann.

Um ein vollständiges Bild über die gegenwärtige Situation und über mögliche Tendenzen Theologischer Erwachsenenbildung zu gewinnen, bedarf es sowohl ausreichender Informationen über die Lage auf allen genannten Ebenen als auch abgesicherter Hypothesen über die wechselseitige Verknüpfung der verschiedenen Ebenen miteinander.

Der derzeitige Forschungsstand im Bereich der Theologischen Erwachsenenbildung zeigt, daß weder die eine noch die andere Voraussetzung erfüllt ist: Auf keiner der genannten vier Ebenen liegt ausreichendes empirisches Material vor, das direkt unter der Fragestellung des Aufgabenverständnisses und der

---

zu den institutionellen Formen der Theologischen Erwachsenenbildung vgl. ausführlicher B. Dreher/K. Lang, Theologische Erwachsenenbildung, Graz 1969, 198ff und A. Exeler/D. Emeis, Reflektierter Glaube, Freiburg 1970, 250ff

Zielvorstellungen Theologischer Erwachsenenbildung erhoben und aufbereitet worden wäre, und Teilergebnisse anders akzentuierter Untersuchungen sind wegen fehlender Vergleichbarkeit oder mangelnder Repräsentanz nur begrenzt verwertbar.[32]

Die fehlende Information über konkrete Zielvorstellungen auf den verschiedenen Ebenen macht es unmöglich, ausreichende Hypothesen über die verändernden Impulse aufzustellen, die von jeder der vier Ebenen ausgehen sowie Vermutungen zu äußern über die hemmenden, fördernden und ablenkenden Faktoren, die zwischen den Ebenen wirksam sind.

Dieses Forschungsdefizit im Untersuchungsfeld Theologischer Erwachsenenbildung, das in ähnlicher Form für den gesamten Bereich der Weiterbildung zu beobachten ist, legt es nahe, für die Analyse der Zielvorstellungen und des Aufgabenverständnisses ein vereinfachtes Verfahren anzuwenden.

Als Ausgangspunkt dieser Untersuchung bietet sich aus mehreren Gründen die vierte als "öffentliche" Ebene an: Zum einen kann angenommen werden, daß dieser Ebene eine doppelte Schlüsselfunktion zukommt; einerseits als Artikulationsforum zumindest eines Teils der Meinungen und Vorstellungen, die auf den anderen Ebenen wirksam sind, andererseits als Orien-

---

32) Das bisher vorliegende empirische Material beschränkt sich größtenteils auf die Sozialdaten der Teilnehmer (alters-, berufs- und bildungsmäßige Zusammensetzung) und ihre Motivationsstruktur; vgl. u.a. die statistischen Angaben über die Teilnehmer am Theologischen Seminar im Bistum Münster im Erfahrungsbericht von K. Hürten, in: A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 299ff

tierungsmarke für die Meinungsbildung in jenen Bereichen.[33]

Die auf der "öffentlichen" Ebene vorgetragenen Zielvorstellungen können als Maßstab für die immanente Kritik des Aufgabenverständnisses dienen, das auf den anderen Ebenen vorhanden ist. Ein weiterer möglicher Vorteil liegt darin, daß ausdrückliche und differenzierte Begründungen für die derzeit vertretenen Zielvorstellungen Theologischer Erwachsenenbildung am ehesten auf dieser Ebene auffindbar sein müßten.

Für die "öffentliche" Ebene als Ausgangspunkt der Analyse spricht schließlich noch ein pragmatischer Grund: Während auf den drei anderen Ebenen zunächst umfangreiche empirische Vorerhebungen zur Ermittlung der in die Analyse eingehenden Daten notwendig wären, liegt auf dieser Ebene das zu prüfende Material in Form von bildungspolitischen Dokumenten und wissenschaftlichen Publikationen bereits vor.

Bei der Durchsicht der Publikationen zu Fragen der Theologischen Erwachsenenbildung hat sich gezeigt, daß die Mehrzahl der bildungspolitischen Dokumente nur partielle oder gar keine Äußerungen zu den Aufgaben und Zielen der Theologischen Erwachsenenbildung enthalten.[34]

---

33) Für diese Vermutung spricht zusätzlich das praktische Engagement der "Theoretiker" Theologischer Erwachsenenbildung, die ihre theoretische Arbeit vor allem als reflektierte Praxis verstehen und nach Möglichkeit immer wieder "vor Ort" mitwirken in der Programmgestaltung und -durchführung.

34) Diese Tatsache läßt sich teilweise aus dem Entstehungszusammenhang der Dokumente erklären, die sich als Beiträge zur Diskussion aktueller kulturpolitischer Einzelfragen verstehen und somit nicht den Anspruch erheben, die Gesamtproblematik der Theologischen Erwachsenenbildung oder speziell die Zielfrage zu erörtern; vgl. hierzu

Die nachfolgende Untersuchung beschränkt sich daher auf die Analyse relevanter wissenschaftlicher Publikationen.

Für die Auswahl des zu untersuchenden Materials waren vor allem die Gesichtspunkte der Aktualität und Repräsentanz entscheidend. Es wird daher vorrangig Literatur aus dem Zeitraum zwischen 1968 und 1974 berücksichtigt, in der Annahme, daß ältere Zielvorstellungen, soweit sie noch wirksam sind, in die neueren wissenschaftlichen Reflexionen zur Theologischen Erwachsenenbildung aufgenommen worden sind. Dieser Zeitabschnitt ist weiterhin von besonderer Bedeutung, da er zur "nachkonziliaren Epoche" gehört und Auskunft darüber geben kann, inwieweit die theologischen Neuorientierungen des Zweiten Vatikanischen Konzils in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung aufgegriffen und realisiert worden sind.

Als Kriterium für die Repräsentanz der Quellen kann die vermutete Reichweite der Veröffentlichungen gelten. Für die nachfolgende Analyse werden daher nur wissenschaftliche Publikationen angeführt, für die ein relativ hoher Bekanntheits- und Zustimmungsgrad bei den "Theoretikern" und "Praktikern" Theologischer Erwachsenenbildung vorausgesetzt werden kann.[35]

---

u.a. das "Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft und zu einem kooperativen System der Weiterbildung" vom Kulturbeirat des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken und "Überlegungen zur Erwachsenenbildung" von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), in: Der evangelische Beitrag zur Erwachsenenbildung, 1o Jahre DEAE, Eine Dokumentation, 1971, 2o-28

35) Das Kriterium der "Repräsentanz" kann naturgemäß nur schwer objektiviert werden, da für die Frage der Repräsentanz zu wenig repräsentative Umfrageergebnisse vorliegen. Diese Tatsache macht deutlich, daß die nachfolgende Untersuchung mitbestimmt ist durch eine subjektive

Für die Analyse des Materials stehen zwei Fragestellungen im Vordergrund.

Zunächst soll untersucht werden, welche Aufgaben oder Funktionen Theologische Erwachsenenbildung nach Ansicht der befragten Autoren erfüllen soll bzw. welche allgemeinen Zielvorstellungen direkt oder indirekt aus den Publikationen ablesbar sind.

In einem weiteren Arbeitsschritt wird dann gefragt, wie bzw. inwieweit die jeweiligen Zielvorstellungen von den einzelnen Autoren begründet werden.

1.21 Grundlegende Konzepte zur Theologischen Erwachsenenbildung

Der Funktions- und Strukturwandel der Erwachsenenbildung, der sich in der BRD in den letzten Jahren immer stärker abzuzeichnen beginnt, hat auch die wissenschaftlichen Publikationen im Bereich Theologischer Erwachsenenbildung in unterschiedlicher Intensität beeinflußt. Die verschiedenen Funktionsbestimmungen zur Theologischen Erwachsenenbildung können gleichzeitig Auskunft darüber geben, inwieweit die einzelnen Autoren neuere theologische Erkenntnisse und Wandlungen im Selbstverständnis der kirchlichen Glaubensgemeinschaften in ihre Reflexionen aufgenommen haben.

Komponente, die jedoch in Kauf genommen werden sollte, um eine Systematisierung der vorhandenen Zielvorstellungen zu ermöglichen. Dieser "subjektive Vorbehalt" gilt besonders für die verkürzte Darstellung der Argumentationsweise der verschiedenen Autoren und für gelegentliche "Unschärfen" in der Beurteilung und Kategorisierung der einzelnen Publikationen.

Im folgenden sollen aus der Vielzahl der Publikationen zur Theologischen Erwachsenenbildung einige grundlegende Konzepte vorgestellt werden, die neben den Kriterien der Aktualität und Repräsentanz auch die dynamische Entwicklung aufzeigen, die in den letzten Jahren zu weitreichenden Veränderungen in der Gesellschaft, der theologischen Wissenschaft und den kirchlichen Glaubensgemeinschaften geführt hat.

Im Kontext dieser Entwicklung zeigt sich Theologische Erwachsenenbildung gegenwärtig in vierfacher Gestalt an: als informelle Teilnahme am theologischen Denken der Gegenwart, als Erwachsenenkatechese, als Hinführung zu einem "reflektierten Glauben" und als Mitarbeit bzw. Mitverantwortung am kirchlichen "Glaubenssinn".[36]

---

36) Vgl. zu dieser Kategorisierung und zu den folgenden Ausführungen besonders den Literaturbericht zum Thema Theologische Erwachsenenbildung von F.J. Hungs, in: KatBl (1973) 188ff und E. Feifel (Hrg.), Erwachsenenbildung, Köln 1972, 24-27.
Zu dieser Einteilung muß gesagt werden, daß die verschiedenen Funktionsbestimmungen nicht einfachhin mit der Position einzelner Autoren gleichgesetzt werden können, da deren Konzepte mehr oder weniger stark eine Parallelität der verschiedenen Zielvorstellungen aufweisen. Trotzdem läßt sich eine Schwerpunktbildung in den Beiträgen der einzelnen Autoren erkennen, die im folgenden unter dem schon genannten "subjektiven Vorbehalt" dargestellt werden soll.

1.211 Theologische Erwachsenenbildung als informelle Teilnahme am theologischen Denken der Gegenwart

Zur Funktionsbestimmung Theologischer Erwachsenenbildung als informeller Teilnahme am theologischen Denken sind in der zu untersuchenden Literatur vor allem zwei Aspekte bestimmend, die von der gegenwärtigen Situation der kirchlichen Glaubensgemeinschaften ausgehen: das offenkundige Interesse an kirchlichen und theologischen Fragen sowie Niveau und "Schwund" des "Glaubenswissens" bei Erwachsenen.[37]

Angesichts dieser Faktoren überträgt Theologische Erwachsenenbildung die in der Bildungsgesellschaft herausgestellte Notwendigkeit, in allen Lebenssituationen informiert zu sein[38], auf den Bereich des Glaubens. Sie konstatiert ein material und formal unzulängliches Informationsangebot im Bereich der "Glaubensbildung" und findet ihre positive Funktionsbestimmung im Kontakt zur Theologie als Wissenschaft in der streng sachlichen Ebene der Information.

Der Informationscharakter Theologischer Erwachsenenbildung wird besonders hervorgehoben von F. Pöggeler, dessen Arbeiten zur allgemeinen Erwachsenenbildung die Entwicklung der Theologischen Erwachsenenbildung in den Jahren zwischen 1965 bis 197o stark beeinflußt haben.[39]

---

37) Vgl. hierzu u.a. F. Olzewski, Zur Begründung Theologischer Erwachsenenbildung, in: EB 15 (1969) 133ff, bes. 137-141

38) Vgl. zu dieser Forderung im Strukturplan 51f, wo es heißt, daß durch die lebenslange Weiterbildung ein Lernen ermöglicht wird, das auf dem jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten ist.

39) Vgl. aus den Arbeiten F. Pöggelers bes. "Der Mensch in Mündigkeit und Reife", Paderborn 1964

Für Pöggeler besteht die Aufgabe einer Theologischen Erwachsenenbildung darin, "den aufgeschlossenen theologischen Laien, d.h. denjenigen, der selbst nicht Theologie studiert hat, die Probleme und Erkenntnisse der modernen Theologie nahezubringen, ihn theologisch (und nicht bloß religiös) sachlich zu informieren und dadurch seine geistige und religiöse Mündigkeit zu stärken"[40].

Als sachliche Information, als eine "vergleichsweise liberale Art der Mitteilung"[41] habe sich Theologische Erwachsenenbildung jeder Intention der "Verkündigung" und der "Seelsorge" zu enthalten. Als Teilnahme am theologischen Denken biete Erwachsenenbildung dem "mündigen", kritischen Menschen Grundlagen zu einer eigenen Entscheidung "in Sachen des Glaubens", über die er bisher nicht verfügte.[42]

Mit der Charakterisierung der Theologischen Erwachsenenbildung als theologischer Information sind weitreichende Konsequenzen verbunden. Diese Funktionsbestimmung besagt, daß die Teilnahme an Theologischer Erwachsenenbildung nicht das Vorhandensein von "aktivem Glauben" voraussetzt. An Theologischer Erwachsenenbildung könne darum jeder teilnehmen, der ein informelles Interesse an kirchlichen und theologischen Fragen habe, auch wer nicht Christ sei oder

---

und den Art. "Erwachsenenbildung" im HPTh III, 475-493, bes. 488. An neueren Veröffentlichungen vgl. auch F. Pöggeler (Hrg.), Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft, Frankfurt 1971, wo Pöggeler sich mit seinen Mitautoren um die vielen unterschiedlichen Theorieansätze bemüht, die im Laufe der letzten 25 Jahre entworfen wurden.

40) F. Pöggeler, Die Kirche und das "Politikum" der Erwachsenenbildung, in: EB 17 (1971) 223-234, bes. 224

41) Vgl. F. Pöggeler, a.a.O. 225

42) Vgl. F. Pöggeler, a.a.O. 224

wer der Kirche fernstehe. Entscheidend für die Teilnehmer sei die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Denken.[43]

Die Zielvorstellung Pöggelers, die "geistige und religiöse Mündigkeit" der Teilnehmer durch die Überzeugungskraft theologischer Argumente zu stärken, bestimmt sowohl inhaltlich wie im didaktischen Vorgehen den Informationscharakter Theologischer Erwachsenenbildung. Inhaltlich ist der Lernprozeß an die Theologie als Wissenschaft gebunden, ohne daß Theologische Erwachsenenbildung selbst Träger theologischer, wissenschaftlich reflektierter Befragung des Glaubens wäre. Ihre Aufgabe ist vielmehr die "Übersetzung" theologischer Erkenntnisse in den informellen Lernprozeß interessierter, aber nicht theologisch vorgeschulter Laien.[44]

Um den Stellenwert dieses wissenschaftsorientierten Ansatzes Theologischer Erwachsenenbildung erkennen zu können, sollte er im Kontext der religionspädagogischen Diskussion in Parallele gesehen werden zu der gegenwärtigen Auseinandersetzung um den schulischen Religionsunterricht. Dieser Zusammenhang zeigt zunächst die Berechtigung der skizzierten Funktionsbestimmung. Da weithin nicht mehr an "Glaubenswissen" vorausgesetzt werden kann und darf, als in der Schulzeit vermittelt wurde, müssen die Erwachsenen als informationsbedürftige Adressaten theologischer

---

43) Auf die Frage, ob Theologische Erwachsenenbildung nichts als theologisches Studium "extra muros universitatis" ist, gibt Pöggeler eine positive Antwort, allerdings mit der Einschränkung, daß Theologische Erwachsenenbildung vorwiegend für theologische Laien gehalten wird, die Theologie nicht um ihres Berufes willen studiert haben und in einem nichttheologischen Beruf tätig sind; vgl. a.a.O. 225.

44) Vgl. F. Pöggeler, a.a.O. 225

Kenntnisse bei allen Überlegungen zur Theologischen Erwachsenenbildung berücksichtigt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Funktion einer informellen Teilnahme am theologischen Denken der Gegenwart ausreicht in einer Gesellschaft, für die Weiterbildung darauf zielt, "den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen"[45].

Die Kenntnis moderner theologischer Denkformen allein kann den tatsächlichen Ansprüchen nicht voll gerecht werden, die in der gegenwärtigen Situation an den religiös interessierten Menschen gestellt werden und die dieser auch seinerseits an Kirche und Theologie richtet; zudem ermöglicht theologische Information noch nicht eine verantwortungsvolle Teilnahme an der Praxis der Glaubensgemeinschaften und eine Entwicklung der theologischen Reflexion.[46]

---

45) Strukturplan 52

46) Vgl. hierzu auch die kritischen Anmerkungen von W. Bless, Glaubensbildung der Erwachsenen, in: W. Bless/D. Emeis, Befreiender Glaube, Freiburg 1971,37ff; der Autor nennt u.a. zwei Argumente, die die Unzulänglichkeit dieser Funktionsbestimmung aufzeigen: das wissenschaftliche Interesse als Vorbedingung Theologischer Erwachsenenbildung würde bedeuten, daß diese nur für eine elitäre Gruppe bestimmt sein kann; die Auseinandersetzung mit Glaubensfragen sollte jedoch allen als Angebot offenstehen, nicht nur den wissenschaftlich Interessierten. Weiterhin besteht bei der Information theologisch ungeschulter Laien immer auch die Gefahr des Dilettantismus; den Glaubensgemeinschaften ist aber nicht mit "Miniaturtheologen" gedient, die über Dinge mitreden, von denen sie nicht genügend verstehen.

1.212 Theologische Erwachsenenbildung als Erwachsenenkatechese

Eine weit verbreitete Funktionsbestimmung Theologischer Erwachsenenbildung dürfte bis zur Stunde, zumindest in der Praxis, die Gleichsetzung mit Erwachsenenkatechese sein.[47]

Der pragmatische Hintergrund für dieses Aufgabenverständnis ist u.a. die offensichtliche Krise in der "christlichen Familienerziehung" und im schulischen Religionsunterricht. Die "Glaubensmündigkeit" vieler Erwachsener wird in diesem Zusammenhang als wesentlicher Faktor erkannt, und der religionspädagogisch-katechetische Ansatz führt zwangsläufig zur Erwachsenenkatechese.

B. Dreher darf als einer der Hauptvertreter dieser Position bezeichnet werden. Er schreibt in seiner didaktisch-methodischen Einführung zur Begriffsbestimmung Theologischer Erwachsenenbildung, unter theologischer Erwachsenenbildung oder Erwachsenenkatechese könne man heute jenen Vorgang verstehen, bei dem im Auftrag der Kirche unmittelbare Glaubensverkündigung an Erwachsene vollzogen werde; theologische Erwachsenenbildung sei ein Teil der kirchlichen Glaubensverkündigung im eigentlichen Sinn.[48]

Dem katechetischen Ansatz entsprechend steht für Dreher Theologische Erwachsenenbildung in direkter Beziehung zur "kerygmatischen Phase" eines Religionsunterrichtes als Verkündigung. Die unter dem Stich-

---

47) Zu diesem Ansatz vgl. W. Arens, Zur Notwendigkeit der Erwachsenenkatechese, Münster 1969, bes. 22; F. Klostermann, Bildung und Erziehung des Christen zur Mündigkeit, in: HPTh III, 448ff und H.H. Ulrich, Erwachsenenkatechumenat, Hamburg 1966, bes. 16 und 23

48) Vgl. B. Dreher/K. Lang, Theologische Erwachsenenbildung 26

wort "Verkündigung als Information" erfolgte Abgrenzung ist anthropologisch begründet.[49]

Für Dreher bietet das Erwachsensein im Gefüge der "Glaubensstufen" vielfältige Chancen für die christliche und kirchliche "Glaubensbildung". Sowohl vom Verständnis der "Hörer" her als auch bei ihrer andersartigen Lernstruktur seien in der Erwachsenenkatechese Voraussetzungen gegeben für eine Verkündigung, in der das Moment der "Auslegung" biblischer Texte und der "Information" über die christliche Tradition in den Vordergrund trete.[5o]

Die Differenz zwischen schulischem Unterricht, Predigt und Theologischer Erwachsenenbildung ist für Dreher dabei nicht material begründet, sondern formal. Es sei eine Verschiedenheit des Personenkreises, des institutionellen Rahmens und des Ortes, die eine jeweils differenzierte Didaktik und Methodik erfordere. Die Sache, um die es geht, sei aber prinzipiell die gleiche.[51]

Die Charakterisierung der Theologischen Erwachsenenbildung als Teil der kirchlichen Glaubensverkündigung verlange dabei die Abgrenzung von "religiöser Erwachsenenbildung", die allgemein das religiöse Interesse und die religiöse Aktivität wecke und stärke.

---

49) Vgl. hierzu und zum folgenden a.a.O. 3off

5o) Vgl. hierzu auch als "Anwendung" dieser didaktischen Grundlegung Theologischer Erwachsenenbildung das Arbeitsbuch von B. Dreher, Glaubensstunden für Erwachsene, Graz 1971, wo der Autor die einzelnen Modelle nach folgendem Raster aufbaut: I. Fragen des Menschen heute; II. Traditionelle Verkündigung; III. Versuch neuer Verkündigung; IV. Anregungen zu neuer Praxis.

51) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 37

Im Unterschied dazu sehe Erwachsenenkatechese ihre Aufgabe in der zeitgemäßen und phasengerechten Begründung und Stützung des Glaubens in einer methodischen Form, die unmittelbar die Vernunft anspreche, um sie systematisch mit der Glaubensproblematik zu konfrontieren. Dreher sagt daher zusammenfassend, die Aufgabe der theologischen Erwachsenenbildung bestehe darin, daß einerseits das Glaubensverständnis im Wissen der Erwachsenen gegründet werde und daß andererseits die Glaubenshaltung oder der Glaubensentscheid, die tiefgründige personale Bereitschaft zum Glauben geweckt werde.[52] In dieser Funktion könne sich Theologische Erwachsenenbildung vornehmlich als Weg zu einer ständig sich erneuernden "Glaubensreife" erweisen, welche über den Weg der Hilfe in "Glaubenskrisen" die "Glaubensmündigkeit" des einzelnen zum Ziele habe.[53]

Vergleicht man dieses Konzept Theologischer Erwachsenenbildung mit der Funktionsbestimmung einer informellen Teilnahme am theologischen Denken, so liegt der Fortschritt dieses Ansatzes u.a. in seiner Intention, phasengerecht in den Glauben einzuweisen und ihn zu begründen.

Die Grenze dieser Konzeption bildet aber die Übertragung des katechetischen Modells auf den Raum einer Erwachsenenbildung, deren unterscheidende anthropologische Voraussetzungen offenbar auch andere theologische und didaktische Kriterien verlangen.

Die Gleichsetzung Theologischer Erwachsenenbildung mit Erwachsenenkatechese sollte vor allem auch nachdenklich machen im Blick auf die gegenwärtige Situation des schulischen Religionsunterrichtes. Hier

---

52) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 38
53) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 41f

zeigt sich, daß Katechese - verstanden als kirchliches, bekenntnisgebundenes Handeln, das durch Unterweisung und Einübung auf den Glauben in der Gemeinde zielt - nicht mehr ausreicht als Instrument der theologischen Bildung in der derzeitigen Glaubenssituation.

1.213 Theologische Erwachsenenbildung als Hinführung zu einem "reflektierten Glauben"

In Ergänzung zu den beiden vorangegangenen Ansätzen steht im Mittelpunkt dieser Funktionsbestimmung, die weitgehend von A. Exeler konzipiert wurde, die Frage der angemessenen "Vermittlung" neuer theologischer Erkenntnisse, als Hilfe zur Förderung eines selbständigen "reflektierten Glaubens".[54]

Im Sinne dieser Aufgabenstellung entwirft Exeler didaktische Aspekte einer Theologischen Erwachsenenbildung, die als möglicher Ansatz zu einem neuen Typus von "Gemeindetheologie" verstanden werden sollen.[55]

Die größten Schwierigkeiten einer Theologischen Erwachsenenbildung im kirchlichen Raum scheinen nach Ansicht des Autors nicht so sehr im Bereich der theologischen Wissenschaft zu liegen, als vielmehr auf dem Gebiet der "Vermittlung an weitere Kreise".[56]

---

54) Vgl. hierzu aus den zahlreichen Veröffentlichungen Exelers zur Theologischen Erwachsenenbildung bes. A. Exeler/D. Emeis, Reflektierter Glaube, passim und ders., Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft, in: J. Schreiner (Hrg.), Die Kirche im Wandel der Gesellschaft, Würzburg 1970, 156-170.

55) Vgl. A. Exeler/D. Emeis, Reflektierter Glaube 103-112

56) Vgl. a.a.O. 113

Im Sinne dieser Aufgabenbestimmung stellt Exeler versuchsweise fünf didaktische Thesen auf[57]:

In der Theologischen Erwachsenenbildung sollen einmal die neuen theologischen Fragestellungen so behandelt werden, "daß ihre Bedeutung für den Glaubensvollzug klar hervortritt"[58]; es geht dabei über die Vermittlung von Kenntnissen hinaus um eine "Befreiung" und "Horizonterweiterung" des Glaubens.

Die zweite didaktische These besagt, daß der Neuaufbruch in der Theologie und die entsprechende Aufgabe Theologischer Erwachsenenbildung nicht nur einzelne Themen, sondern "das Ganze des Glaubens" betreffen.[59] Hier geht es dem Autor darum, das traditionelle theologische "Koordinatensystem" von Himmel/Erde und Sünde/Heil zugunsten eines "offenen Systems" in Frage zu stellen, "das eindeutig an der Bibel orientiert und zugleich für alle wesentlichen neuen Fragestellungen offen ist"[60].

Die Theologische Erwachsenenbildung soll weiter "das Verständnis erschließen für die Prozeßhaftigkeit theologischen Denkens"[61]. Diese Forderung beinhaltet als doppelte Aufgabe die "Orientierung am Ursprung" und das notwendige "Weiterdenken des Überkommenen" in der Konfrontation mit dem neuen Fragehorizont der gegenwärtigen Generation.

---

57) Vgl. zum folgenden a.a.O. 117-132; vgl. hierzu auch als Parallele den Aufsatz von W. Dreier, Die Situation des Hörers bei der Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse in der Erwachsenenbildung, in: KatBl 93 (1968) 465-478, bes. 471ff

58) A. Exeler/D. Emeis, Reflektierter Glaube 117

59) Vgl. a.a.O. 121

60) A.a.O. 126

61) A.a.O. 127

In Relativierung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisweise besagt die vierte didaktische Forderung, daß Theologische Erwachsenenbildung den "Akt des Glaubens" erschließen muß "als personale Antwort auf das Wort Gottes".[62]

Die fünfte These stellt die Anregung zum selbständigen Denken und Handeln als Aufgabe Theologischer Erwachsenenbildung vor. Hier geht es um die Zielvorstellung, daß die Teilnehmer an den Veranstaltungen Theologischer Erwachsenenbildung "aktive Mitträger des kirchlichen Lebens" werden.

Exeler kommentiert seine didaktischen Thesen mit dem Hinweis, theologische Erwachsenenbildung sei darum alles andere als Schulung in katholischer Ideologie. Theologische Erwachsenenbildung, die ihren Namen verdiene, ziele auf die Bildung von Menschen, die auch in neuen, ungewöhnlichen und gar nicht vorhergesehenen Situationen zu einem neuen Schritt fähig seien.[63]

Diese didaktischen Zielvorstellungen machen vorwiegend die konzeptionelle Mitte der Funktionsbestimmung aus, die den Schwerpunkt Theologischer Erwachsenenbildung in der Hinführung zu "reflektiertem Glauben" sieht. Vergleicht man diese Konzeption mit den beiden vorangegangenen Ansätzen, so läßt sich trotz mancher Parallelen eine Erweiterung in der Aufgabenstellung Theologischer Erwachsenenbildung feststellen, die sich im Hinblick auf die gegenwärtige Situation in der Theologie und in den kirchlichen Glaubensgemeinschaften vor allem auf die Zielperspektive

---

62) Vgl. a.a.O. 129
63) Vgl. a.a.O. 132

der Kern- und Elitebildung in den Gemeinden durch gemeinsame Glaubensreflexion bezieht. Die Befähigung der Gemeindemitglieder zur aktiven Teilnahme an der geistigen Auseinandersetzung, in der sich die Kirchen befinden, ist für den Autor von besonderer Bedeutung, um die Einseitigkeiten einer "klerikalen Schultheologie" und einer "antiklerikalen Laientheologie" zu überwinden.[64]

Es stellt sich jedoch die Frage, ob für diese Funktionsbestimmung Theologischer Erwachsenenbildung die Vorbedingungen noch in ausreichendem Maß vorhanden sind. Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, daß diese Aufgabenstellung auf eine umfassende "praxis pietatis" abhebt, die das liturgisch-sakramentale Leben der Gemeinde und eine spirituelle Ausprägung der Familie weithin voraussetzt.[65]

Die "praxis pietatis" ist heute nicht nur ein strittiger und anspruchsvoller, sondern auch auf weite Strecken ein experimenteller Vorgang, der sich nicht mehr auf unbestrittene Institutionen und Traditionen verlassen kann, der vielmehr in beständiger Reflexion und Revision der Lebenspraxis und in der Regel weithin nur in Gruppen gelingt, die durch gemeinsame Interessen und Projekte langfristig verbunden sind.

---

64) Vgl. a.a.O. 111

65) Exeler betont in diesem Zusammenhang, daß es zwar angebracht sei, "geistliche Praxis" und "theologische Bildung" mindestens in der Akzentsetzung voneinander abzuheben, daß sich beide aber nicht voneinander trennen lassen, da christliche Frömmigkeit eine reflektierte Frömmigkeit ist. Darum sei die Pflege echten geistlichen Lebens immer mit theologischen Fragen verbunden. Umgekehrt gebe es auch keine theologische Bildung, die die Fragen des geistlichen Vollzugs vollständig ausklammere; vgl. a.a.O. 86f.

Diese Tatsache legt die kritische Überlegung nahe, ob und inwieweit die notwendige Hinführung zur "Glaubensreflexion" über die aktiven Kerngruppen in den Gemeinden hinaus erreicht wird.

Die didaktische Konzeption Exelers intendiert zwar ausdrücklich "die Befähigung einer möglichst breiten Schicht von Gläubigen zum selbständigen Denken und Handeln"[66]; die Praxis Theologischer Erwachsenenbildung zeigt jedoch, daß sich die Lernmotivation für theologische Weiterbildung vor allem bei den aktiven Kerngruppen findet, die sich weitgehend mit der kirchlichen Institution identifizieren.

Da eine derartige Identifikation infolge der individuellen Gegenwartserfahrungen und der Wandlungsprozesse innerhalb der Glaubensgemeinschaften immer schwieriger wird, besteht auch für die Funktionsbestimmung einer Hinführung zu "reflektiertem Glauben" die Notwendigkeit einer Erweiterung ihres Ansatzes, wenn sie Antwort geben will auf die existentiellen Erfahrungen der Menschen, die sich in der gegenwärtigen Situation für die Theologische Erwachsenenbildung motivieren lassen.

---

66) A.a.O. 132

1.214 Theologische Erwachsenenbildung als Mitverantwortung am kirchlichen "Glaubenssinn"

Die vierte Funktion Theologischer Erwachsenenbildung, die ausführlich in den Beiträgen von Feifel dargestellt wird, kann als konsequente Fortführung und Erweiterung der bisher vorgestellten Konzepte bezeichnet werden.[67]

Ausgehend von der gegenwärtigen Glaubenssituation sieht Feifel die Chance für einen Wandel "vom verunsicherten zum kritischen Glauben"[68] in einem "Aktivierungsprozeß in den Angelegenheiten des Glaubens"[69]. Die theologische Basis dieser Funktionsbestimmung, die als Frage nach der gemeinsamen Verantwortung aller Gläubigen für den "Heilsauftrag der Kirche" in die Mitte der derzeitigen Glaubensproblematik ziele, sei der kirchliche "Glaubenssinn", wie er vom Zweiten Vatikanischen Konzil in Artikel 35 seiner Kirchenkonstitution entfaltet worden ist.[7o]

Im brüderlich partnerschaftlichen Zusammenwirken aller Gläubigen sieht Feifel den legitimen Ort, an dem die Kirche sich in die Strukturen der Gesellschaft eingliedert. "Glaubensbildung" werde dabei zu einem

---

67) Vgl. zum folgenden bes. den Beitrag von E. Feifel, Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß, in: E. Feifel (Hrg.), Erwachsenenbildung 13-77, wo der Autor Funktion und grundlegende Strukturen Theologischer Erwachsenenbildung aufzeigt.

68) A.a.O. 21ff

69) A.a.O. 27

7o) Vgl. hierzu ausführlicher a.a.O. 3of. Feifel sagt dort zur dogmatischen Aussage vom "sensus fidelium", dem "Glaubenssinn der Gläubigen": "Glaubenssinn im dogmatischen Verständnis ist ein aus dem Glauben erwachsener Sinn, ein Gespür für alles, was diesen Glauben betrifft." Zur Bedeutung des "Glaubenssinnes" als entscheidendem Faktor der Theologischen Erwachsenenbildung vgl. u.a. W. Bless, a.a.O. 41 und 8o und A. Exeler,

Lernprozeß, in dem die Glieder der Kirche sich für ihre Mitverantwortung befähigen und sie zugleich aktiv wahrnehmen.[71]

Die konkreten Bedingungen der im "Glaubenssinn" implizierten Mitverantwortung seien der Ansatz, Ziele und Aufgaben Theologischer Erwachsenenbildung näher zu bestimmen.
Zu den formalen Elementen der Mitverantwortung zähle u.a. Kommunikation als Vorgang des Aufeinanderhörens, des Miteinandersprechens und Voneinanderlernens, Informiertsein im Sinne von Sachkenntnis und Einblick in Entscheidungsprozesse und partnerschaftliche Mitwirkung am kirchlichen "Glaubenssinn".

Kirchlich-strukturell denkt Feifel dabei an ein "synodales Konzept", das gekennzeichnet ist durch die brüderliche Kooperation aller, die in der Kirche Verantwortung tragen für den Glauben[72]; auf der inhaltlichen Ebene sei die Förderung des "Glaubenssinnes" an ein neues Funktionsverständnis der "Glaubenserfahrung" gebunden. Die Funktion der Glaubenserfahrung bei der "Meinungs- und Willensbildung im Glauben" ist für Feifel derartig grundlegend, daß alle weiteren Überlegungen zum Grundkonzept Theologischer Erwachsenenbildung sich daran orientierten. Glaubenserfahrung werde insofern zur tragenden inhaltlichen Kategorie einer an der Aktivierung in den

---

Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft 156ff; vgl. bes. 159-17o, wo Exeler die Förderung des "Glaubenssinnes" als Basis der Lösung für das gegenwärtige Spannungsverhältnis zwischen den "Kraftfeldern" in der Kirche beschreibt und besonders hinweist auf die Auswirkungen Theologischer Erwachsenenbildung auf die gegenwärtige Gesellschaft.

71) Vgl. E. Feifel, a.a.O. 28

72) Vgl. a.a.O. 32; vgl. hierzu auch A. Exeler, a.a.O. 169f, wo Exeler die Konsequenzen einer Förderung des Glaubenssinnes für die seit 1971

Glaubensangelegenheiten orientierten theologischen Erwachsenenbildung, als diese sowohl der Sache des Glaubens in der derzeitigen Glaubenssituation als auch den Bedürfnissen und Fähigkeiten der am Lernprozeß Teilnehmenden gerecht werden müsse. Es dürfe wohl als Kern der Lehre vom Glaubenssinn angesprochen werden, daß die Glaubenserfahrungen der Gläubigen ein konstitutiver Bestandteil des Glaubenszeugnisses der Kirche seien. Davon, ob es gelinge, einsichtig zu machen, weshalb und wie theologische Erwachsenenbildung in doppelter Weise beständig Erschließung von Glaubenserfahrung (bzw. religiöser Erfahrung) sei, hänge die Brauchbarkeit des hier vorgelegten Konzepts insgesamt ab. Die doppelte Weise der Erschließung von Glaubenserfahrung meine dabei, daß theologische Erwachsenenbildung einmal bei den vorgegebenen Glaubenserfahrungen ansetzen müsse, um die Korrelation oder Diskrepanz menschlicher Selbsterfahrung zum christlichen Dasein in Glauben, Hoffnung und Liebe bewußtzumachen, und zum anderen in ihrem Lernprozeß erneute, vertiefte Glaubenserfahrung ermöglichen müsse.[73]

Ein solches Verständnis von Theologischer Erwachsenenbildung bedarf einer gewandelten Theologie, die Feifel als "interpretierend-erhellende und kritisch-befreiende Auslegung der Welt im Glauben", als "Theologie aus Glaubenserfahrung" darstellt.[74]

---

stattfindende Gemeinsame Synode der Bistümer Deutschlands aufzeigt.

73) Vgl. a.a.O. 33

74) Vgl. a.a.O. 33ff

In Abhebung von den vorangegangenen Funktionsbestimmungen Theologischer Erwachsenenbildung greift Feifel für die Verwirklichung seiner Konzeption auf das Curriculum zurück, das er "als organisierte Abfolge von Lernerfahrungen" beschreibt.[75] Dabei sieht er im Curriculum kein "pädagogisches Zaubermittel"; dennoch biete es am ehesten die Chance, Lebenssituationen in ihren einzelnen unterschiedlichen Altersabschnitten klären zu helfen.
Zu einer damit angesprochenen Didaktik der Theologischen Erwachsenenbildung gehöre auch eine "anthropologische Grundlegung", die den charakteristischen Lebensbezügen des Erwachsenen gerecht werde und gekennzeichnet sei durch "Reife oder Entscheidungsmächtigkeit" und "Geformtheit des Daseins". Aus diesen Elementen einer Erwachsenen-Anthropologie ließen sich insbesondere die didaktischen Prinzipien der "Lebensnähe" und der "Partnerschaft" ableiten.[76]

Die Funktionsbestimmung einer Mitverantwortung am kirchlichen "Glaubenssinn" wird noch einmal aufgegriffen in Feifels Ausführungen zur Lernzielproblematik Theologischer Erwachsenenbildung.[77]

Die Forderung nach stärkerer Differenzierung der Lernziele, die alle zur "Konkretisierung" des "Glaubenssinnes" beitragen müßten[78], versucht Feifel abschließend an konkreten Beispielen durch die Formulierung von Teillernzielen Theologischer Erwachsenenbildung.

---

75) Vgl. a.a.O. 45f
76) Vgl. a.a.O. 47ff
77) Vgl. a.a.O. 67ff
78) Vgl. a.a.O. 71

Die Bedeutung dieser didaktischen Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung liegt u.a. in der Bezugnahme auf den kirchlichen "Glaubenssinn" und den daraus gezogenen anthropologisch-didaktischen und curricularen Konsequenzen, zumal die didaktische Planung und Curriculumkonstruktion - parallel zum Bereich der gesamten Weiterbildung - bisher nur unzureichend in den Theorieentwürfen Theologischer Erwachsenenbildung geleistet worden ist. Entscheidend ist dabei der Hinweis auf die "Glaubenserfahrung" als das maßgebliche didaktische Kriterium Theologischer Erwachsenenbildung und die anthropologische Orientierung an den Zielgruppen als Voraussetzung einer tragfähigen Didaktik der Theologischen Erwachsenenbildung.

Für die anthropologische Orientierung greift Feifel auf Kategorien wie "Reife" und "Geformtheit des Daseins" zurück. Es bleibt jedoch fraglich, ob diese Kategorien als Elemente einer zeitgemäßen Erwachsenenanthropologie bezeichnet werden können; dazu erscheinen heute die psychologischen und soziologischen Erkenntnisse viel zu komplex. Dies gilt auch im religionssoziologischen Raum, wie Publikationen auf diesem Gebiet in den letzten Jahren wiederholt beweisen.[79]

---

79) Vgl. hierzu u.a. die Einführungen in die Religionssoziologie von J. Matthes, Religion und Gesellschaft, Hamburg 1967, und ders., Kirche und Gesellschaft, Hamburg 1968; vgl. auch das Materialbuch "Glaube - Unglaube", hrg.v. H.J. Türk, Mainz 1971; vgl. dort bes. die Beiträge von D. Sandner, Zur Phänomenologie und Pathologie des religiösen Glaubens 13-24; G. Müllerleihe/ H. Link, Psychologische Aspekte religiösen Verhaltens 25-35 und H. Bogensberger, Soziologische Aspekte der Entwicklung von religiöser Motivation und kirchlicher Bindung 37-49.

Eine weitere kritische Anmerkung bezieht sich auf die zentrale Funktion, die der "Glaubenssinn" in der vorliegenden Konzeption einnimmt. Es bleibt auch hier eine offene Frage, ob das Kriterium eines kirchlichen "Glaubenssinnes" nur so verstanden werden kann, daß Theologische Erwachsenenbildung in all ihren Lernzielen zur "Konkretisierung" dieses Glaubenssinnes beiträgt.[8o] Die dogmatische Aussage vom "Glaubenssinn der Gläubigen" müßte wohl in ihrer theologischen und kirchenpolitischen Bedeutung eingehender reflektiert werden, bevor sie zur didaktischen Kategorie Theologischer Erwachsenenbildung gemacht wird. Ohne diese Vorleistung besteht für die Konzeption Feifels die Gefahr einer Fehleinschätzung dieser dogmatischen Aussage und damit zugleich die Gefahr einer Fehleinschätzung der Funktion der Theologischen Erwachsenenbildung.

Obwohl der vorliegende Ansatz sich auszeichnet durch die Bemühung, pädagogische und theologische Erkenntnisse zu korrelieren, machen die kritischen Anfragen deutlich, daß auch diese Konzeption - ebenso wie die bisher dargestellten Entwürfe - weiterführende Überlegungen im Hinblick auf didaktische und theologische Kriterien notwendig macht.

Bevor diese Überlegungen fortgesetzt werden, soll die Frage untersucht werden, wie die "Theoretiker" Theologischer Erwachsenenbildung ihre Konzeptionen begründen.

8o) Vgl. hierzu F.J. Hungs, Zwischen theologischer Information und kirchlicher Mitverantwortung, in: EB 19 (1973) 77

1.22 Begründung der Notwendigkeit und Zielsetzung von Theologischer Erwachsenenbildung

Die bisherige Darstellung der Konzeptionen Theologischer Erwachsenenbildung hat sich vorwiegend an den explizit oder implizit in den Publikationen enthaltenen Postulaten hinsichtlich der Hauptaufgaben und Ziele Theologischer Erwachsenenbildung orientiert. Das Gewicht und die Plausibilität der verschiedenen Positionen werden jedoch erst in ihrem jeweiligen Begründungszusammenhang erkennbar und diskutierbar.

Prüft man die verschiedenen Ansätze unter diesem Aspekt, dann ist zunächst zwischen mehreren Argumentationsweisen zu unterscheiden, durch die Zielvorstellungen und Postulate Theologischer Erwachsenenbildung legitimiert werden können.[81]

Die Forderungen Theologischer Erwachsenenbildung können einmal gestützt werden durch globale, ihrerseits nicht mehr weiter belegte Hinweise auf allgemeine Strukturmerkmale der Gesellschaft, auf eine Erwachsenen-Anthropologie und auf die gegenwärtige "Glaubenssituation" der kirchlichen Gemeinschaften.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die soziologischen, anthropologischen und theologischen Begründungen "abzusichern" durch die Aufdeckung wissenschaftstheoretischer Positionen und durch Auswertung empirischer Daten.

---

81) Zu den nachfolgenden Ausführungen vgl. bes. St. Pröpper u.a., a.a.O. 68ff, wo die Zielvorstellungen allgemeiner Weiterbildung auf ihren Begründungszusammenhang untersucht werden. Für den Begründungszusammenhang werden dort drei verschiedene Ebenen angegeben, die im folgenden auf den Bereich Theologischer Erwachsenenbildung angewandt werden.

Schließlich können die normativen Vorentscheidungen der Autoren, die in die Postulate und in die soziologische Analyse eingehen, ausdrücklich genannt und argumentativ begründet werden.

Geht man von der Voraussetzung aus, daß eine Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung erst dann als hinreichend begründet angesehen werden kann, wenn sie ihre Postulate auf allen drei Ebenen legitimiert, dann sind in der bisherigen Zieldiskussion um Theologische Erwachsenenbildung eine Reihe von Argumentationslücken festzustellen: Ziele und Aufgaben Theologischer Erwachsenenbildung werden in den vorgestellten Konzepten (und auch in fast allen übrigen Veröffentlichungen zur Theologischen Erwachsenenbildung) vorwiegend durch Hinweise auf die gegenwärtige Gesellschaftsstruktur und die gegenwärtige "Glaubenssituation" begründet. Die Aufdeckung wissenschaftstheoretischer Positionen und die Interpretation empirischen Materials wird größtenteils nur in Ansätzen geleistet, und die ausdrückliche Begründung normativer Vorentscheidungen fehlt fast vollständig.

Diese lückenhafte Argumentation behindert die rationale Auseinandersetzung über Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Positionen und erschwert vor allem eine kooperative didaktische Planung, für die die Überprüfung der normativen Implikationen sowie der möglichen Interessengebundenheit einzelner Konzepte Voraussetzung ist.

Im folgenden soll dieses Begründungsdefizit in der Zieldiskussion Theologischer Erwachsenenbildung an einigen Beispielen verdeutlicht werden.

Eine der ausführlichsten Begründungen für die Notwendigkeit Theologischer Erwachsenenbildung ist in den vorliegenden Konzepten der Hinweis auf die

Dynamik und Komplexität der gegenwärtigen Gesellschaft, die als "Bildungsgesellschaft" eine Neuverteilung der organisierten Lernzeiten erfordert, um eine permanente, lebensbegleitende Weiterbildung zu ermöglichen.[82] Diese Forderung einer "éducation permanente", eines "life-long-learning" wird in den vorgestellten Konzepten auf den Bereich der Theologischen Erwachsenenbildung oder der "Glaubensbildung" übertragen, deren Notwendigkeit begründet wird durch die gegenwärtige "Glaubenssituation" der kirchlichen Gemeinschaften.[83]

In diesem Zusammenhang werden vor allem drei Argumente angeführt: Theologische Erwachsenenbildung wird begründet als notwendige Ergänzung des ungenügenden Angebots an theologischer Information im Bereich kirchlicher Verkündigung, als "Nachholbedarf" für versäumte theologische und religiöse Bildung während der Schulzeit und weiterhin als geeignetes Instrument der Kirchenkritik und -reform.

Diese Begründungen, die eine Entsprechung finden in den komplementären, kompensatorischen und kritisch-emanzipativen Konzeptionen der allgemeinen Weiterbildungsdiskussion, haben ihre Berechtigung, solange sie nur die formale Seite von Theologischer Erwachsenenbildung betreffen. Die Problematik beginnt dort, wo diese formale Feststellung von Bedingungen der Notwendigkeit der Theologischen Erwachsenenbil-

---

82) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 2off; A. Exeler/ D. Emeis, a.a.O. 14ff und E. Feifel, a.a.O. 15ff

83) Vgl. F. Pöggeler, a.a.O. 228; B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 11ff; A. Exeler, Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung 69-82, bes. 72ff und E. Feifel, a.a.O. 21ff. Vgl. auch in Ergänzung zu den vorgestellten Konzepten die Stellungnahmen protestantischer Autoren u.a. W. Bienert, Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie, in: Evangelische Erwachsenenbildung, Weiden 1967, 11ff und H. Bolewski, Die evangelischen Akademien als Stätten der Erwachsenenbildung,

dung ohne weitere Erörterungen in Zielformulierungen übertragen wird.

Diese kritische Anmerkung trifft weitgehend zu auf die Zielvorstellung, theologische Information "als Instrument neuer Kirchenpolitik" einzusetzen, im Hinblick auf eine "ökumenische Synthese".[84]

Theologische Erwachsenenbildung als Möglichkeit eines reflektierten Christseins wird hier zum "Politikum", durch das der Abbau einer konfessionellen Erwachsenenbildung erreicht werden soll.

Ein Beispiel für die unzureichende Aufdeckung der theoretischen Positionen läßt sich in den vorliegenden Ansätzen vor allem bei der Analyse der "Glaubenssituation" finden, die sich größtenteils beschränkt auf die Beschreibung der gegenwärtigen innerkirchlichen Situation.[85] Der bloße Hinweis auf religionssoziologische Erhebungen oder die Aufzählung von Faktoren eines "verunsicherten" Glaubens recht hier nicht aus. Eine begründete Analyse der gegenwärtigen "Glaubenssituation" müßte relevante empirische Daten über religiöse Einstellungen und Motivationen auswerten, indem sie die empirischen Befunde mit theologischen Kriterien vermittelt. Diese Aufgabe kann aber nur geleistet werden, wenn der theologische Ansatz aufgezeigt wird, der der Analyse zugrunde liegt.[86]

---

a.a.O. 164ff, wo die Autoren Erwachsenenbildung vorrangig als "Orientierungshilfe" und als "Erfordernis eines Standortgewinns in der weltanschaulichen bzw. religiösen Situation" begründen.

84) Vgl. F. Pöggeler, a.a.O. 232ff

85) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 11f und E. Feifel, a.a.O. 21ff

86) Vgl. zu diesem Postulat besonders den Beitrag von K. Hemmerle, Was heißt Glaubenssituation? in: Befragte Katholiken - Zur Zukunft von Glaube

Der Aufweis dieser Begründungsdefizite im Hinblick auf Notwendigkeit und Zielsetzung Theologischer Erwachsenenbildung geht nicht von der Annahme aus, es sei heute möglich, eine in jeder Hinsicht begründbare Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung zu entwickeln. In dieser Analyse ist aber eine Kritik enthalten an der fehlenden Einsicht der betreffenden Autoren in die Begründungsschwierigkeiten und vor allem die Forderung nach deutlicher Benennung der theologischen und pädagogischen Voraussetzungen, von denen her argumentiert wird.

Diese Forderung wird Gegenstand der nachfolgenden Untersuchung sein, die im Hinblick auf die theologischen Voraussetzungen fragt, welche Bedeutung theologische Denkmodelle für die Konzepte der Theologischen Erwachsenenbildung haben; die Untersuchung der pädagogischen Voraussetzungen soll eingegrenzt werden auf die Problematik der Lernzielbestimmung Theologischer Erwachsenenbildung.

---

und Kirche, hrg.v. K. Forster, Freiburg 1973, 23-42, bes. 27; der Autor zeigt dort theologische Implikationen der Frage nach der Glaubenssituation auf und fordert in diesem Zusammenhang, daß der Ansatz einer Analyse der Glaubenssituation seine "Theologie" aufzeigen und rechtfertigen muß, um auch Bedeutung und Tragweite des gewählten Ansatzes für jene aufzudecken, die anderen theologischen oder theologisch relevanten Implikationen verpflichtet sind als den die Analyse leitenden. Der Ort dieser grundlegenden Reflexion christlichen Glaubens ist für Hemmerle die Fundamentaltheologie, die als innertheologische Disziplin zugleich die Relation des spezifisch Theologischen und Nichttheologischen zu bedenken und zu begründen sucht.

1.3 Die Bedeutung theologischer Denkmodelle für eine Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung

Wie in anderen Bildungsbereichen so ist auch in der Religionspädagogik in den letzten Jahren wiederholt die Rede von Modellen. Sowohl in der religionspädagogischen Praxis wie in den fachwissenschaftlichen Publikationen wird der Modellbegriff so gut wie gar nicht auf seine wissenschaftstheoretische Bedeutung befragt. Die Folge ist, daß einem modischen Gerede von "Modellen" in bezug auf punktuelle Innovationsversuche latente, weithin unbewußte Modellbildungen korrespondieren, bei denen weder Abhängigkeiten reflektiert noch Faktoren im Sinne einer Bedingungsanalyse aufgezeigt werden.[87]

Für das Verständnis der Modelle ist von Bedeutung, daß sie "proportionale Abbildungen der Wirklichkeit sind"[88], die sie nicht in direktem Zugriff, sondern in analoger Form darstellen. Im wissenschaftlichen Bereich, wo die Modelle der Veranschaulichung einer Theorie dienen, sind sie notwendig, um Wirklichkeit zu entwerfen, zu vergegenwärtigen und zu erproben. In dieser Funktion können Modelle bestimmte Aspekte hervorheben und verstärken, andere dafür wiederum

---

87) Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen besonders den Aufsatz von E. Feifel, Bedeutung theologischer Denkmodelle für ein Konzept theologischer Erwachsenenbildung, in: KatBl 98 (1973) 461-476

88) E. Feifel, a.a.O. 461

abschwächen und verkürzen, und dies in soziokulturell bedingter und subjektiv gefärbter Weise.[89]

In der theologischen Reflexion ist die Anwendung des Modellbegriffs bisher kaum erfolgt, obwohl gerade eine "plurale Theologie", die immer mehr ins Bewußtsein der Theologen rückt, auf den Ursprung theologischer Modellbildungen im Problem der "Geschichtlichkeit des Glaubens" aufmerksam macht.[90]

---

89) Vgl. in diesem Zusammenhang ausführlicher die übersichtliche Darstellung von H. Rothbucher, Modellbegriff und Modellkritik, in: HRP, Bd. 2, 271-286, bes. 273, wo Rothbucher zur Charakteristik des Modellbegriffs u.a. sagt, Modelle seien "Ersatzgebilde", die niemals die ganze Wirklichkeit abbilden könnten und wollten. Sie seien bewußt hergestellte "hypothetische Gebilde" mit dem Sinn und Zweck, komplexe Phänomene zugänglich und erforschbar zu machen, indem bestimmte Aspekte betont bzw. klarer strukturiert und bewußt vereinfacht würden. Diese Reduktion auf einen mikroskopischen Ausschnitt ermögliche größere Genauigkeit und diene somit der Erkenntnis des Ganzen.
Vgl. u.a. auch H. Stachowiak, Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle, in: Studium Generale 18 (1965) 432-463, bes. 437, wo Stachowiak den Modellbegriff als mehr oder weniger zubereiteten "Kunstbegriff" beschreibt und 438ff, wo als Kennzeichen des Modells das Abbildungs-, das Reduktions- und das Subjektivierungsmerkmal dargestellt werden; vgl. auch den Beitrag von H. Bokelmann, Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrg.v. J. Speck/G. Wehle, München 1970, Bd. II, 234f, wo Bokelmann die Funktion des Modellbegriffs für die pädagogische Methodologie und Theoriebildung erörtert.
An weiterführenden Literaturangaben zu dieser Fragestellung vgl. H. Rothbucher, a.a.O. 285-286.

90) Dieses Problem wird wiederholt in den theologischen Arbeiten von W. Kasper aufgegriffen; vgl. bes. W. Kasper, Glaube im Wandel der Geschichte, Mainz 1973, 187ff und ders., Geschichtlichkeit der Dogmen, in: Stimmen der Zeit 179 (1967) 408f; vgl. zu dieser Frage auch den Aufsatz von P. Schoonenberg, Theologie als kritische Prophetie, in: P. Neuenzeit (Hrg.), Die Funktion der

Da auch im Bereich des Glaubens vieles nur aus der geschichtlichen Entwicklung heraus verstehbar ist, kann sowohl der Zugang zum Glauben variieren, wie sich auch die Perspektiven der rationalen Durchdringung der "Glaubensinhalte" geschichtlich wandeln können. Dabei gehen nicht nur in die Einzelaussage, sondern in den ganzen theologischen Grundentwurf jeweils zeitbedingte philosophische, humanwissenschaftliche, gesellschaftliche und andere Faktoren ein, die insgesamt ein theologisches Denkmodell prägen. Wie jedes andere Modell ist deshalb auch das theologische nichts anderes als Abbild, das über sich hinaus auf die abgebildete Wirklichkeit verweist.

Auf diesem Hintergrund soll im folgenden untersucht werden, inwieweit Entwürfe zur Theologischen Erwachsenenbildung bewußt oder unbewußt Bezug nehmen auf bestimmte theologische Modelle und, wenn eine direkte Bezugnahme stattfindet, ob die Interpretation des theologischen Ansatzes eindeutig ist.

Für die Beantwortung dieser Fragen wird auf zwei Modelle zurückgegriffen, die in den vorliegenden Konzepten zur Theologischen Erwachsenenbildung besondere Relevanz zu haben scheinen.[91]

Theologie in Kirche und Gesellschaft, München 1969, 371-384, bes. 378-383 und G. Biemer/P. Siller, Grundfragen der praktischen Theologie 178.

91) Für die nachfolgenden Überlegungen ist entsprechend dem oben dargelegten Modellbegriff besonders das Merkmal der "Reduktion" zu berücksichtigen, durch das bewußt kontrastierende Verkürzungen vorgenommen werden. Zum Rückgriff auf die Modelle "dogmatisch argumentierender Theologie" und "anthropologisch ausgerichteter Theologie", die Feifel seinem Beitrag zugrundelegt, ist hier kritisch anzufragen, ob es nicht sachlich zutreffender wäre, von einer mehr "inhaltlich" und einer mehr "existentiell" bestimmten Denkweise zu sprechen, um die beiden theologischen Denkmodelle als

1.31 Dogmatisch argumentierende Theologie als Basis Theologischer Erwachsenenbildung

Das zunächst anzusprechende theologische Modell, das hier nur skizzenhaft dargestellt werden kann, bezieht sich für Feifel weder auf die Fachdisziplin Dogmatik noch auf das Dogma, das als "dynamischer Funktionsbegriff" verstanden werden sollte, als Ergebnis der bisherigen Erfahrung der Kirche mit dem Glaubenszeugnis der Schrift und zugleich als Antizipation zukünftiger Glaubenserfahrung, für die sich die kirchliche Gemeinschaft offenhalten muß.[92]

Das Modell dogmatisch argumentierender Theologie bezieht sich nach Ansicht Feifels demgegenüber in seinem Grundentwurf auf einen Kanon feststehender Aussagen der durch die Tradition vorgegebenen christlichen Lehre, auf eine "Orthodoxie", die entfaltend fortgeführt werden soll.[93]

Was als "Glaubensgut" zu gelten habe und was dessen neuesten Stand ausmache, sei dabei einlinig durch Lehrentscheidungen der Kirche in den Konzilien grundgelegt worden und werde vom kirchlichen Lehramt überwacht gegenüber Auslegungen, die, gemessen an der bisherigen Tradition, als Mißverständnisse oder Fehlinterpretationen erschienen.

Alternativen zu verdeutlichen, die nur in gegenseitiger Bezogenheit relevant sein dürften. Somit bestände auch nicht die Gefahr einer einseitigen "Polarisierung", die das "dogmatische Modell" auf Kosten des "anthropologischen Modells" abwertet.

92) Vgl. hierzu ausführlicher W. Kasper, Dogma unter dem Wort Gottes, Mainz 1965, bes. 108; L. Monden, Wie können Christen noch glauben? Salzburg 1971, 186 und P. Schoonenberg (Hrg.), Die Interpretation des Dogmas, Düsseldorf 1969, bes. 58-110

93) Zur näheren Darstellung dieses Modells vgl. E. Feifel, a.a.O. 462f

Der Theologie falle in diesem Modell unmittelbar die Aufgabe zu, die traditionell christliche Lehre auszulegen, in Konfrontation mit dem jeweils die Gegenwart bestimmenden modernen Denken. Da dogmatisch argumentierende Theologie in ihrem Kern aber ein System von normativen Sätzen bleibe, stelle sich die Frage, inwieweit eine positive und schöpferische "Vermittlung" zwischen dem Glauben und dem modernen Denken, zwischen Kirche und moderner Gesellschaft möglich sei.

Auch ein inzwischen vollzogener Funktionswandel der dogmatisch argumentierenden Theologie verändere das Modell nicht entscheidend. Feifel meint hier die hermeneutische Diskussion in der Theologie, die von protestantischen Autoren vorrangig als biblische Hermeneutik entfaltet wurde, während der eigenständige Beitrag katholischer Theologie das hermeneutische Interesse stärker im Bereich der Entwicklung der Tradition zur Geltung brachte.[94]

Obwohl die theologisch-hermeneutische Diskussion sich nachdrücklich auf die menschliche Existenzerfahrung beruft[95], bleibe dieser Ansatz doch schwerpunktmäßig am Objekt des Glaubens, an den "Glaubensinhalten" orientiert, die in ihrer "Heilsbedeutung" für die menschliche Existenz ausgelegt würden.

---

94) Vgl. hierzu evangelischerseits vor allem die Arbeiten von R. Bultmann, bes. die Aufsatzsammlungen "Glauben und Verstehen" und "Kerygma und Mythos" und die theologische Diskussion zwischen Käsemann, Ebeling und Fuchs; auf katholischer Seite vgl. u.a. W. Kasper, Dogma unter dem Wort Gottes, Mainz 1965 und E. Schillebeeckx, Offenbarung und Theologie, Freiburg 1965

95) Vgl. hierzu exemplarisch R. Bultmann, in: Glauben und Verstehen I, Tübingen 1933, 2off und Kerygma und Mythos II, hrg. von H.W. Bartsch, Hamburg 1952, 196; vgl. auch E. Schillebeeckx, a.a.O. 32off

Die Ausrichtung am Modell dogmatisch argumentierender Theologie hat lange Zeit die Praxis kirchlicher Verkündigung und Unterweisung bestimmt. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob auch die vorliegenden Entwürfe Theologischer Erwachsenenbildung von diesem Modell beeinflußt sind oder inwieweit sie sich bewußt von ihm distanzieren.

Untersucht man z.B. Drehers Konzept einer induktiven Erwachsenenkatechese unter dieser Perspektive, so sind keinerlei reflektierte Ansätze zur Kritik am dogmatisch argumentierenden Modell der Theologie zu erkennen. Zwar betont Erwachsenenkatechese zu ihrer Begründung die Gemeinde der "mündigen Gläubigen", sie bleibt jedoch einer Auffassung von Verkündigung verpflichtet, die an ein hierarchisch-institutionelles Kirchenverständnis gebunden ist[96], bei dem in einer lehrenden Kirche ausgelegt und entschieden wird, während die Adressaten Theologischer Erwachsenenbildung trotz Information Objekte der Verkündigung bleiben[97].

So besteht in der Konzeption der Erwachsenenkatechese die Tendenz, Glaube im Sinne einer dogmatisch argumentierenden Theologie als Teilhabe am "Glaubensschatz" zu verstehen, dessen sich das Lehramt der Kirche gewiß ist. Auch die individualistische Grundstruktur der zwar in der Gruppe vollzogenen, aber auf die "Glaubensmündigkeit" des einzelnen

---

96) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 29f

97) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 36f; hier scheint sich auch die Position Pöggelers insofern einordnen zu lassen, als in seiner Funktionsbestimmung theologische Information von einem immer schon vorgegebenen Wissensstand anderer her verstanden wird; vgl. hierzu auch F.J. Hungs, Zwischen theologischer Information und kirchlicher Mitverantwortung, in: EB 19 (1973) 75

zielenden "Glaubenshilfe" der Erwachsenenkatechese[98] entspricht dem skizzierten theologischen Modell, vor allem in seiner Funktion als "existentiale Interpretation"[99].

Die Frage nach der Rückbindung an ein theologisches Denkmodell kommt ansatzweise auch in der Konzeption Exelers in den Blick, für den die Funktionsbestimmung Theologischer Erwachsenenbildung in einer Theologie liegt, die sich nicht nur an einige Fachleute, sondern an die Gemeindeöffentlichkeit wendet und dabei Theologie zu einer Angelegenheit macht, die es mit der konkreten kirchlichen Glaubensgemeinschaft zu tun hat.[100]

Die Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung "als möglicher Ansatz zu einem neuen Typus von Theologie"[101] scheint aber insofern auf eine Erweiterung angewiesen zu sein, als nicht im Denkmodell der Theologie an sich, sondern in seiner Ansiedlung in der Universität als wissenschaftlicher Theologie oder in der christlichen Gemeinde als "Gemeindetheologie" die Ausgangsbasis dafür gesehen wird, ob die Theologie sich den geistigen Auseinandersetzungen der Gegenwart stellt.[102]

Die Verwirklichung einer "Gemeindetheologie" durch Glaubensreflexion kennzeichnet die Teilnehmer der Theologischen Erwachsenenbildung eindeutig als Subjekte theologischer Bildung; die beständige Reflexion der Glaubenswahrheiten ist auch bei der Frage der

---

98) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 4of

99) Vgl. hierzu auch E. Feifel, a.a.O. 464

100) Vgl. A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 103-112

101) A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 103

102) Zu dieser Überlegung vgl. auch E. Feifel, a.a.O. 464f

Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse Voraussetzung für die Infragestellung des überkommenen Koordinatensystems zugunsten eines "offenen Systems".[1o3] Es ist jedoch zu fragen, ob diese theologischen Kriterien ausreichen, um die Funktion der Theologie für diese Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung eindeutig zu erkennen.

Ein möglicher Anhaltspunkt zur Klärung der Bezugnahme auf eine theologische Position könnte die Betonung der inhaltlichen Fragen sein. Hierfür spricht außer der zentralen Stellung, welche die didaktischen Thesen zur Frage der Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse in der Konzeption Exelers einnehmen, der Rückgriff auf den Holländischen Katechismus als Modell Theologischer Erwachsenenbildung[1o4] und der didaktische Entwurf des "Theologischen Seminars"[1o5], das inhaltlich geprägt ist durch die Hauptthemen der Offenbarung, "von denen her das menschliche Dasein gedeutet werden kann"[1o6].

Die wiederholte Bezugnahme auf die "Glaubensinhalte" legt die Vermutung nahe, daß dieses Konzept Theologischer Erwachsenenbildung - zumindest implizit - auf eine dogmatisch argumentierende Theologie zurückgreift, obwohl es von der Intention ausgeht, "die Heilswirklichkeit so zu erschließen, daß sie als Antwort auf die Grundfragen des Menschen deutlich wird"[1o7].

1o3) Vgl. A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 126

1o4) Vgl. A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 89ff, bes. 95f, wo die beachtenswerte Übersetzung des Dogmas als Leistung des Holländischen Katechismus herausgestellt wird.

1o5) Vgl. A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 277ff

1o6) A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 279

1o7) A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 279; vgl. in diesem Zusammenhang auch die kritische Anmerkung G. Hofmeisters zur Konzeption Exelers in: Erwachsenenbildung, Gemeindeseminare, Sonderheft Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 6o (1971), Heft 3, 147

Diese kritischen Hinweise können deutlich machen, daß Entwürfe zur Theologischen Erwachsenenbildung durch das Fehlen einer klaren Entscheidung für ein bestimmtes theologisches Modell in Abhängigkeiten geraten, die oft nicht der ursprünglichen Intention der Autoren entsprechen, die aber erst durch explizite Bezugnahme auf bestimmte theologische Positionen geklärt werden können.

Diese Forderung soll im folgenden untersucht werden im Hinblick auf ein zweites theologisches Denkmodell, das in Beziehung gesetzt wird zu den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung.

1.32 Theologische Erwachsenenbildung in der Sicht anthropologisch ausgerichteter Theologie

Der anthropologische Akzent, der schon von Dreher als wesentlicher Ausgangspunkt der Erwachsenenkatechese bezeichnet wurde[108], wird in der Konzeption Feifels noch bewußter in Verbindung gebracht mit einem theologischen Modell, das sich in seiner anthropologischen Ausrichtung als "Rechenschaft vom Glauben heute" interpretieren läßt[109].

Die "anthropologische Zentrierung", die als formaler Schwerpunkt der nachkonziliaren Theologie bezeichnet werden kann[110], ist entscheidend beeinflußt worden durch Karl Rahner, der die Dogmatik als "transzendentale Anthropologie" verstanden wissen möchte.[111]

---

108) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 38 und 44ff

109) Vgl. E. Feifel, Bedeutung der theologischen Denkmodelle 47off

110) Vgl. dazu ausführlicher den Beitrag von M. Seybold, Bedeutung und Schwerpunkte nachkonziliarer Theologie 9-33, bes. 24f

111) Vgl. u.a. K. Rahner, Theologie und Anthropologie, in: T.P. Burke (Hrg.), Künftige Aufgaben der

Rahner begründet die Notwendigkeit der "anthropologischen Wende" in der Theologie u.a. mit der Aufdeckung der Zusammenhänge zwischen der Selbsterfahrung des Menschen und dem Inhalt dogmatischer Sätze. Als Frage nach den apriorischen Bedingungen der "Glaubenserkenntnis" ist das anthropologisch-transzendentale Verständnis der Theologie für Rahner keine "materiale Reduktion", sondern "Beschränkung auf das Wesentliche".[112]

Das Bemühen um eine anthropologische Orientierung der Theologie ist auch erkennbar in den Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils, insbesondere in den Ausführungen der Pastoralkonstitution "Gaudium et spes".[113]
Hier habe der Ansatz beim Selbstverständnis des heutigen Menschen zu einem Umbruch des Denkens aus der Form der Idee in die Form der Erfahrung geführt, die den Geschichtsbezug des Menschen wieder stärker berücksichtige. Die mit den Aussagen des Konzils verbundene Akzentverschiebung von einer metaphysischen zur funktionalen Anthropologie sei jedoch kein taktisches Mittel des angestrebten Dialogs mit der Welt, sie entspringe vielmehr der Überzeugung, damit dem biblischen Denken wieder nahe zu kommen, das den

---

Theologie, München 1967, 31-6o; ders., Grundentwurf einer theologischen Anthropologie, in: HPTh II/1, 2o-38 und ders., Art. "Theologische Anthropologie", in: Herders Theologisches Taschenlexikon, Bd. 1, Freiburg 1972, 128-136, bes. 133-134

112) Vgl. K. Rahner, Theologie und Anthropologie 49 und 58

113) Vgl. hierzu exemplarisch dem Kommentar in: B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 48-52; die Ausführungen A. Beckels, Neue Theologie und ihre Folgen für die Erwachsenenbildung, in: VHSiW 21 (1969) 178f und E. Feifel, Anthropologische Strukturen des Zweiten Vatikanischen Konzils, in: Pädagogische Erwägungen nach dem Konzil, Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 6, 1967, 5-25

[illegible] Verstehen christlicher Glaubenstheologie in seiner Bedeutung für den Menschen aufgegeben wird."[114]

Diese Absicht einer "theologischen Anthropologie", die der Lehre Gottes nicht eine wesentliche Aufgabe der theologischen Reflexion gestrichen sei[115], sind nach Ansicht Peitels Orientierungspunkte einer "Theologie aus Glaubenserfahrung", die er als theologisches Modell seiner Konzeption theologischer Erwachsenenbildung angewandt sehe.[116]

Der "Theologie aus Glaubenserfahrung" erscheint Peitel für den "theologischen Lernprozeß" eine zentrale Funktion zu: sie trägt bei jedem Gegenstand, den sie erörtert, "nach seiner Heilsbedeutsamkeit für die konkreten Menschen in Kirche und Welt und nach der Erschlossenheit des Menschen für diesen Gegenstand"[117]. Bei einer derart anthropologisch gewandten Theologie komme es zu theologischen Einsichten, die es ermöglichten, den Anspruch des Evangeliums so zu interpretieren, daß nach dem Zusammenhang von Glaubensanspruch und weltlich-profaner Selbstverständigung gefragt werden könne.[118]

Neben dieser "interpretierend erhellenden" wäre die "kritisch befreiende" Funktion der Theologie stehen. Die Frage nach der "Heilsrelevanz" sei zu [illegible]. Hier gehe es um die Aufgabe, die in der interpretierenden Erhellung des Glaubensanspruchs aufgewiesenen

---

114) Vgl. E. Peitel, a.a.O., 22

115) Vgl. u.a. K. Rahner, Kurzes theologisches Lexikon [illegible], wo Rahner sagt, daß es nur darum gehe, "Wesen und Methode einer noch nicht vorhandenen theologischen Anthropologie anzudeuten, nicht aber darum, eine solche wirklich aufzubauen".

116) Vgl. E. Peitel, Bedeutung theologischer Denkmodelle a.a.O.

117) Vgl. E. Peitel, Glaubensinhalt und theologischer Lernprozeß 42

118) Vgl. a.a.O., 42

Vermittlungsbestrebungen in Handlungsmodelle umzusetzen; diese sollten den Ort markieren, an dem die erkannte theologische Wahrheit in die Bewährung des Tuns übergehe.[119]

Auf diesem Hintergrund einer anthropologisch orientierten Theologie hat Theologische Erwachsenenbildung für Feifel die Prätention, "aus Lebenssituationen gewonnene Erfahrungen im Licht des Glaubens zu sehen und zu ihrer Bewältigung aus dem Glauben zu befähigen"[120]. Wie im anthropologisch ausgerichteten theologischen Modell dient Feifel hier im Bereich der Weiterbildung die Verbindung theologischer, anthropologischer und soziokultureller Fragestellungen in der Korrespondenz von "Heilsbedeutung des Glaubens" und "Heilsempfänglichkeit des Menschen".[121]

Im Horizont einer anthropologisch ausgerichteten Theologie gewinnt ein Entwurf Theologischer Erwachsenenbildung für Feifel eine grundlegend neue Dimension, da durch die innere Zuordnung von Glaube und Erfahrung in diesem theologischen Denkmodell nicht nur die normativen Zieldimensionen des Glaubens in den Blick genommen werden, sondern ebenso die Bedingungen ihrer Realisierung. Wenn bereits die Theologie allgemein, um zu Einsichten in die "Heilsempfänglichkeit" des Menschen zu gelangen, der Kooperation mit den Humanwissenschaften bedürfe, dann könne erst recht eine daran orientierte Religionspädagogik ohne Bedingungsanalyse zu keiner Übereinkunft zwischen normativen und didaktischen Fragen kommen. Die Frage

---

119) Diese Doppelfunktion einer anthropologisch orientierten Theologie konkretisiert Feifel am Begriff der "Freiheit", vgl. ausführlicher a.a.O. 40-43

120) Vgl. E. Feifel, Bedeutung theologischer Denkmodelle 474

121) Vgl. E. Feifel, a.a.O. 474

nach den Bedingungen einer Realisierung der Intention eines Programms theologischer Erwachsenenbildung sei daher nur interdisziplinär zu beantworten.[122]

Im Unterschied zu den übrigen Entwürfen Theologischer Erwachsenenbildung versucht Feifel, in seiner Konzeption die Funktion eines theologischen Denkmodells für den Prozeß der Weiterbildung zu klären. Er versteht seinen Ansatz als anthropologischen Entwurf, als Angebot, das an den biblischen Glaubensaussagen orientiert ist und zugleich offen bleibt für die "existentiellen Fragen" des Menschen.[123]

Eine Schwierigkeit dieser Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung scheint darin zu liegen, daß für ein anthropologisch orientiertes theologisches Denkmodell in der Theologie bisher nur unzureichende Vorleistungen erbracht worden sind. Feifels Ausführungen zu einer solchen Theologie als "Rechenschaft vom Glauben heute"[124] oder als "eine an die Erfahrungen der Kirche gebundene Reflexion"[125] können daher zur Zeit auch nur als Postulate verstanden werden, die noch weiterführender theologischer Reflexionen bedürfen[126].

Aus dieser Perspektive sollte Feifels Aufriß einer anthropologisch ausgerichteten "Theologie aus Glaubenserfahrung" verstanden werden, in dem viele theologische Grundsatzfragen angesprochen werden, die in

---

122) Vgl. E. Feifel, a.a.O. 476

123) Vgl. hierzu ausführlicher E. Feifel, Glaubenssinn 43f die Ausführungen zur "Frage-Antwort-Korrelation", die für Feifel - im Rückgriff auf Tillich - besagt, daß das menschliche Fragen Einfluß hat auf die Antworten des Glaubens und umgekehrt.

124) Vgl. E. Feifel, Bedeutung theologischer Denkmodelle 47off

125) Vgl. E. Feifel, Glaubenssinn 36

126) Vgl. zu dieser Aussage auch F.J. Hungs, Curriculumproblematik in der theologischen Erwachsenenbildung, in: EB 2o (1974) 65

der gegenwärtigen theologischen Diskussion als "offene Fragestellungen" bezeichnet werden können.[127]

In diesem Zusammenhang sollte auch kritisch gefragt werden, inwieweit der Begriff "anthropologisch" in der Konzeption Feifels im jeweiligen Kontext ausreichend geklärt und begründet ist, um die aufgezeigten theologischen Kriterien diesem Modell Theologischer Erwachsenenbildung zuordnen zu können.[128] Die Beantwortung dieser Frage ist auch von besonderer Bedeutung im Hinblick auf den Anspruch, die Offenheit des anthropologischen Entwurfs sichere die Eigenständigkeit "humanwissenschaftlicher" Erkenntnis.[129]

Die Untersuchung theologischer Kriterien in den vorliegenden Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung macht deutlich, daß sich die Entwürfe in unterschiedlicher Intensität um eine Aufdeckung ihrer theologischen Voraussetzungen bemühen und somit im Hinblick auf eine kooperative didaktische Planung noch manche Forderungen unerfüllt bleiben; die fehlende explizite Bezugnahme auf eine bestimmte theologische Position hat sich dabei als eine besondere Schwierigkeit gezeigt.[13o]

---

127) Vgl. u.a. den Hinweis auf das "Theorie-Praxis-Verhältnis" bei E. Feifel, a.a.O. 37; ebenso die Aussagen zum "Weltdienst" der Christen, a.a.O. 38f und die Ausführungen zum "Korrelationskriterium" als theologischem Prinzip, a.a.O. 43ff

128) Diese kritische Anfrage gilt besonders für das theologische Kriterium des "Glaubenssinnes", vgl. weiter oben S. 61f

129) Vgl. E. Feifel, Bedeutung theologischer Denkmodelle 476

13o) Vgl. hierzu weiter oben S. 35, besonders die Forderung nach Transparenz der Entscheidungsprozesse, die eine Offenlegung der normativen Wertentscheidungen voraussetzen.

Im folgenden Arbeitsschritt wird daher untersucht, inwieweit der bewußte oder unbewußte Rückgriff auf theologische Denkmodelle die Reflexion didaktischer Fragen in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung positiv oder negativ beeinflußt. Der Schwerpunkt der Untersuchung wird dabei auf der Lernzielfrage liegen, die am ehesten Auskunft geben dürfte über die innere Zuordnung theologischer und didaktischer Kriterien in den vorgestellten Entwürfen.

1.4 Perspektiven der Lernzieldiskussion in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung

Die logische und zeitliche Priorität der Lernziele, für die didaktische Planung und Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung ist in den vorangegangenen Überlegungen wiederholt zur Sprache gekommen. Im folgenden wird versucht, die Lernzielfrage unter dreifachem Aspekt für den Bereich Theologischer Erwachsenenbildung zu reflektieren.

Um die didaktischen Bemühungen Theologischer Erwachsenenbildung in den Gesamtzusammenhang der Curriculumentwicklung einordnen zu können, wird in einem ersten Punkt gefragt, inwieweit die Curriculumtheorie die Lernzieldiskussion im Bereich Theologischer Erwachsenenbildung beeinflußt hat. Diese Frage wird gestellt im Kontext der weiterreichenden religionspädagogischen Diskussion. Auf diesem Hintergrund wird eine Analyse der Lernzielproblematik in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung versucht werden.

In einem dritten Arbeitsschritt soll als weitere Perspektive der Lernzieldiskussion nach den Grenzen und Möglichkeiten lernzielorientierter Curriculumentwicklung für ein Konzept der Theologischen Erwachsenenbildung gefragt werden.

1.41 Zur Rezeption der Curriculumtheorie in der Theologischen Erwachsenenbildung

Die Frage, inwieweit für die didaktische Planung der Theologischen Erwachsenenbildung die Kategorien der allgemeinen Curriculumdiskussion übernommen werden können, trifft - parallel zu den Reaktionen im religionspädagogischen Raum - zum Teil auf lebhafte Zustimmung, zum Teil auf Zurückhaltung.[131] Hierbei besteht paradoxerweise eine doppelte Gefahr: einerseits eine "gutgemeinte, aber im Grunde oberflächliche Rezeption" der Curriculumtheorie, andererseits eine "entwicklungshemmende Außerachtlassung" des curricularen Instrumentariums.[132]

Für beides, den unzulänglichen Gebrauch wie den Nichtgebrauch curricularer Elemente im Bereich religiöser und theologischer Bildung sind für Nipkow neben spezifischen Ursachen möglicherweise auch gleiche

---

131) Vgl. zu den unterschiedlichen Reaktionen exemplarisch die Rezensionen von Hungs und Siebert zur Konzeption Feifels; Hungs nennt in seinem Literaturbericht zur Theologischen Erwachsenenbildung die curricularen Konsequenzen in Feifels Ansatz einen "Gewinn" für die Diskussion um Theologische Erwachsenenbildung; vgl. a.a.O. 191; für Siebert zeigt sich in Feifels Grundkonzept an, "in welcher unbehaglichen Situation sich theologische Erwachsenenbildung heute befindet, wenn sie sich in relative Abhängigkeit von emanzipatorischen Bildungstheorien der Modernen begibt"; vgl. EB 19 (1973) 196

132) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. K.E. Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Düsseldorf 1971, 223, wo der Autor die Lernzieldiskussion

Ursachen anzuführen. Hier gehe es einmal um erhebliche Kommunikationsschwierigkeiten, da das Vokabular der Curriculumtheoretiker für die meisten Theologen - aber auch für manche Pädagogen - ungewohnt sei.
Noch wichtiger scheine der Umstand zu sein, daß die Curriculumdiskussion den Zugang zu neuen Denkwegen verlangt: an die Stelle eines mehr deduktiv-ableitenden Denkens, das in der traditionellen Katechetik und Pädagogik von festen "Glaubensnormen" und "Bildungsidealen" o.ä. auszugehen pflegte, trete die systematische Rückkoppelung von Zielreflexion und Bedingungsprüfung und außerdem der Umgang mit Entscheidungs- und Planungsmodellen, die meistens den Charakter von "Regelkreismodellen" hätten. Die entstehenden Kommunikations- und Verständigungsschwierigkeiten schreckten viele Theologen ab; andere rezipierten die Curriculumtheorie nur soweit sie sie verständen. Die Rede vom "Curriculum" und von "Lernzielen", von deren "Taxonomie" und deren "Operationalisierung" werde "schlagwortartig", ohne daß die kritische, rationale und konstruktive Einstellung mit übernommen würde, die ein Curriculum allen Lernzielen und Lerninhalten gegenüber fordert. Die Folge sei eine weithin verkürzte und nur äußerliche Rezeption curricularer Gesichtspunkte.[133]

---

im religionspädagogischen Raum beschreibt und F.J. Hungs, Zur Curriculumproblematik 65ff. Zur Einführung in die allgemeine Curriculumdiskussion vgl. ergänzend zu den bisherigen Literaturangaben auch den Art. "Curriculum, Curriculumforschung" von M. Hohmann, in: G. Wehle (Hrg.), Pädagogik aktuell 3, München 1973, 11ff, dort auch weitere Literaturhinweise.

133) Vgl. K.E. Nipkow, a.a.O. 223

Die Reserve gegenüber der Curriculumforschung hänge auch mit dem Argwohn gegen ein wissenschaftlich-rationales Instrumentarium zusammen, der auf theologischer Seite oft verstärkt werde durch den Vorbehalt, man dürfe im Zusammenhang von Evangelium und Glaube überhaupt nicht an Effektivitäts- und Erfolgskontrollen denken. Auf der anderen Seite neigten einige Befürworter dazu, die Möglichkeiten der Curriculumtheorie als Mittel zur Überwindung der Krise der kirchlichen Bildungsarbeit zu überschätzen. Der einseitige Rückgriff auf das Curriculum als didaktische "Anleihe"[134] bringe die Gefahr mit sich, die tieferliegenden gesamtkirchlichen und gesamtgesellschaftlichen Gründe zu verschleiern, in denen sich die Theologische Erwachsenenbildung heute befinde.[135]

Die curriculare Problematik innerhalb der Theologischen Erwachsenenbildung läßt sich aufzeigen am Zusammenhang von allgemeinen Lernzielen des Strukturplans und fachlichen Lernzielen einer Theologischen Erwachsenenbildung.[136] Nach der Ansicht von Hungs tat man sich in der theologischen Bildungsarbeit leicht in der Übernahme jener allgemeinen Lernziele, die der Strukturplan für die heutige Zeit als "besonders dringlich oder wichtig" ansieht: "selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung"[137].

---

134) Vgl. F.J. Hungs, a.a.O. 66

135) Vgl. K.E. Nipkow, a.a.O. 223f

136) Vgl. zu den folgenden Ausführungen bes. F.J. Hungs, a.a.O. 66

137) Strukturplan 83f

Daß solche Formulierungen nicht "Leerformeln" bleiben, war schon die Sorge des Strukturplans, und diese Frage entscheidet sich weitgehend an den fachlichen Lernzielen der einzelnen Bildungsbereiche.[138]

Eine Theologische Erwachsenenbildung, die auf die allgemeinen Lernziele des Strukturplans zurückgreift, muß sich jedoch fragen lassen, ob ihr solche Ziele überhaupt erwünscht sind oder als tragbar erscheinen. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um eine didaktische Entscheidung, sondern ebenso um eine Klärung des kirchlichen "Selbstverständnisses". Man vermag wohl kaum wichtige allgemeine Lernziele zu postulieren, wenn man sie nicht in die eigenen speziellen Lernziele einbringen kann oder ihnen im institutionellen Gefüge keine Realisierungsmöglichkeiten anzubieten weiß. Hier stellt sich u.a. die Frage, wie weit tatsächlich innerkirchlich ein "selbständiges und kritisches Denken" gefordert ist, ob das "Verantwortungsbewußtsein" des einzelnen Erwachsenen auf die "irdischen Pflichten" eingeschränkt oder auch auf die Mitverantwortung und Mitarbeit in Kirche und Gesellschaft ausgedehnt wird.

Im Kontext der Lernzielfrage zeigt der Strukturplan auf, daß eine Erhaltung und Steigerung der Lernmotivation sich als besonders abhängig von der Art der Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse erweist.[139] Hier ist zu fragen, wo für eine Theologische Erwachsenenbildung solche Erfahrungen möglich sind, ob sie konkret "Hoffnung auf Erfolg"[140] bieten kann - nicht nur im Bereich der religiösen bzw. theologischen

---

138) Vgl. Strukturplan 84
139) Vgl. Strukturplan 85f
140) Vgl. Strukturplan 85

Entfaltung des einzelnen, sondern auch für seine Leistungsbereitschaft im Dienst an der Gesellschaft. Solche Fragen stellen sich nicht nur theoretisch, sie ergeben sich vielmehr gerade aus der Praxis Theologischer Erwachsenenbildung, vor allem dann, wenn es tatsächlich gelingt, in der Theologischen Erwachsenenbildung "intellektuelle Beweglichkeit" und "soziale Sensibilität" zu wecken.

Die Rezeption des Curriculums als einer Einheit von Lernzielen, Lerninhalten und Lernkontrollen[141] nötigt nach der Auffassung Hungs noch zu einem weiteren Schritt: zur Entscheidung über den Lern- bzw. Lehrinhalt.[142] In dieses Entscheidungsfeld scheint die Theologische Erwachsenenbildung nach Meinung von Hungs noch gar nicht eingetreten zu sein, im Unterschied zur Religionsdidaktik, wo die Curriculumentwicklung ermutigende Anfänge aufzuweisen habe.[143]

In der Theologischen Erwachsenenbildung wähle man dagegen immer wieder "Glaubensunterweisungen für Erwachsene", die vor allem im Rückgriff auf den Holländischen Katechismus neue Wege suchten, um in thematisch variierbaren Reihen Einsicht zu vermitteln in das gewandelte kirchliche "Glaubensverständnis".[144]

---

141) Vgl. hierzu u.a. die Beiträge von S.B. Robinsohn und D. Knab

142) Vgl. zum folgenden bes. F.J. Hungs, a.a.O. 67

143) Dies zeigt sich vor allem im Sinne einer "mittelfristigen Curriculumentwicklung" in der Lehrplanreform und in der Entwicklung von Unterrichtsmodellen; vgl. zur Curriculumdiskussion im religionspädagogischen Raum bes. die beiden Aufsätze von K.E. Nipkow, Curriculumforschung und Religionsunterricht und ders., Perspektiven der Lernzieldiskussion in Schule und Religionsunterricht, in: Schule und Religionsunterricht im Wandel 187ff; vgl. auch die Arbeiten von G. Stachel, Lernziele und Religionsunterricht, Zürich 197o und Curriculum und Religionsunterricht, Zürich 1971

144) Vgl. F.J. Hungs, a.a.O. 67; als Konkretion zu diesem Ansatz der Glaubensunterweisung vgl. u.a. W. Bless/D. Emeis, Befreiender Glaube, ein Ange-

Hier stellt sich für Hungs die Frage, ob überhaupt das "Glaubensgut" zu einem Lehrinhalt werden kann, wie es die Curriculumkonstruktion voraussetzt. Diese Frage zu stellen bedeute nicht schon gleichzeitig, im Rahmen einer Theologischen Erwachsenenbildung auf Einzelinhalte des kirchlichen "Glaubensgutes" zu verzichten; es gehe hier vielmehr um die Überlegung, wie eine Theologische Erwachsenenbildung sich angesichts der Forderungen des Strukturplans und der Gesetzmäßigkeiten der Curriculumforschung neu verstehen lernen müsse. Denn es sei fraglich, ob alle "Glaubensinhalte" gleichermaßen in eine Korrelation zu jenen allgemeinen Lernzielen gebracht werden könnten, die der Strukturplan eigens nennt.

Für die Entscheidung über Lerninhalte sieht Hungs daher nur die Konsequenz, daß man sich auch im Bereich einer theologischen Erwachsenenbildung zu jenem Schritt entschließt, der im schulischen Bereich bereits durch eine lerninhaltliche Unterscheidung zwischen Katechese und Religionsunterricht unternommen werde. Eine Glaubensunterweisung für Erwachsene, die sich der Kirche zugehörig fühlten und sich zum "kirchlichen Glaubensgut" bekennen würden, werde andere Lerninhalte einschließen als eine theologische Erwachsenenbildung, die "Aussagen und Begriffe des christlichen Glaubens als zutreffende Interpretationen der als religiös bewußt gewordenen Lebenssituationen verstanden" (Feifel) wissen wolle. Hinzu komme noch, daß eine theologische Erwachsenenbildung angesichts der Forderungen, die an sie zunehmend bil-

---

bot für die Glaubensbildung im Anschluß an den Holländischen Katechismus, Freiburg 1971 und D. Emeis, Lernprozesse im Glauben, ein Arbeitsbuch für die Erwachsenenbildung mit dem Holländischen Katechismus, Freiburg 197o

dungspolitisch gestellt würden, an einer solchen Unterscheidung gar nicht mehr vorbeikomme.[145]

Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, daß für eine Übernahme des Curriculums in den Bereich Theologischer Erwachsenenbildung noch manche offene Fragestellung zu klären ist.

Im folgenden soll dieses Aufgabenfeld eingegrenzt werden auf die Analyse der Lernzielproblematik in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung, wobei der Schwerpunkt der Untersuchung auf den notwendigen Unterscheidungen liegen wird, die bei der Lernzielbestimmung zu beachten sind.

1.42 Analyse der Lernzielproblematik Theologischer Erwachsenenbildung

Um in der Theologischen Erwachsenenbildung einen Begründungszusammenhang für das Problemfeld der Bestimmung, Auswahl und Organisation von Lernzielen zu erhalten, scheint es angebracht, zunächst einige erläuternde Hinweise zur didaktisch bedeutsamen Mehrdimensionalität der Lernziele zu geben.[146]

---

145) Vgl. F.J. Hungs, a.a.O. 67

146) Die folgenden Ausführungen berücksichtigen vor allem den Aufsatz von E. de Corte, Analyse der Lernzielproblematik, in: ZfPäd 17 (1971) 75-89. Dieser Beitrag ist für die Analyse der Lernzielproblematik Theologischer Erwachsenenbildung besonders relevant, da er eine übersichtliche Zusammenfassung dieser sehr komplexen Fragestellung bietet, wobei vor allem die systematische Einteilung in vier Problemkreise Orientierungshilfen gibt für die Einordnung der Lernzielfrage in den Gesamtzusammenhang der Curriculumdiskussion; vgl. zum folgenden besonders die schematische Zusammenfassung der Analyse a.a.O. 88f.

E. de Corte unterscheidet für die Analyse der Lernzielfrage zunächst die "Inventarisierungsprobleme", die sich auf das Sammeln möglicher Zielsetzungen beziehen, von den "Formulierungsproblemen", die nach der Eindeutigkeit der Lernzielumschreibung fragen. In einem dritten Bereich geht es um das "Klassifizierungsproblem", um die übersichtliche Einordnung der Lernziele in einen systematischen Rahmen. Die "Wertungsprobleme" schließlich zielen auf die optimale "Gültigkeit" der anzustrebenden Ziele; diese didaktische Fragestellung meint dabei nicht die normative Begründung der Ziele, sondern eine optimale Ausgewogenheit der bislang angesprochenen Dimensionen der Lernziele.

Die genannten Problemkreise sind in dieser Form unterscheidbar, sie lassen sich jedoch nicht voneinander trennen. Während der Lernzielentwicklung wird man also gleichzeitig mit mehreren Fragen konfrontiert, zum Beispiel werden bei der Inventarisierung zugleich auch die Zielsetzungen formuliert. De Corte betont daher, daß sein Begriffsschema zugleich eine logische und didaktische Struktur der Zielsetzungsproblematik enthält: eine didaktische Struktur insofern, als die vorgenommene Ordnung die didaktisch relevanten Teilprobleme der Zielsetzungsfrage in einen Zusammenhang bringt; daneben werden die eingeführten Begriffe in einen vorläufigen theoretischen Rahmen für die Zielsetzungsforschung gestellt.[147]

Wendet man dieses Analyseschema auf die Lernzielproblematik in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung an, so wird man schon bei dem Bemühen,

---

147) Vgl. E. de Corte, a.a.O. 75f

die Vielfalt möglicher, sich auch häufig überschneidender Lernziele Theologischer Erwachsenenbildung zu inventarisieren, auf eine wichtige Erkenntnis stoßen: Es besteht eine Differenzierung der Vielfalt möglicher Intentionen nach ihrem Realitätsbezug. Die Unterscheidung von gegenwärtig gültigen, didaktisch wünschenswerten und tatsächlich angestrebten Zielen drückt diese Ebene didaktischer Differenzierung aus.[148]

Diese didaktische Differenzierung läßt sich aufzeigen für die Zielfrage Theologischer Erwachsenenbildung, ausgehend von der derzeitigen "Glaubenssituation"[149]: Als gegenwärtig gültig darf das Ziel betrachtet werden, ein überkommenes Glaubensverständnis des "Für-wahr-haltens" der "geoffenbarten Wahrheiten" als korrekturbedürftig zu erkennen. In eine didaktisch wünschenswerte Form übersetzt lautet dasselbe Ziel, "kirchliche Einheit in Vielfalt verstehen" können. Tatsächlich angestrebt in einem konkreten Lernvorgang wird aber möglicherweise eine informelle Orientierung angesichts der öffentlich geführten theologischen Diskussion über einzelne "Glaubensinhalte", wie sie in der Funktionsbestimmung Pöggelers zum Ausdruck kommt.

Dieses Beispiel kann Spannungen bewußt machen, die sich unter dem Vorzeichen "didaktische Realität" mit der Theologischen Erwachsenenbildung verbinden. Je größer die Diskrepanz zwischen den als gültig anerkannten und den wünschenswerten Lernzielen ist, um so deutlicher wird dann auch der Kompromiß der tatsächlich angestrebten Ziele sichtbar werden.

---

148) Vgl. hierzu ausführlicher E. de Corte, a.a.O. 81ff, wo die Differenzierung unter dem Gesichtspunkt "didaktischer Realität" erörtert wird.

149) Vgl. zu den folgenden Ausführungen bes. E. Feifel, Glaubenssinn 68f

Die Vernachlässigung der Lernzielfrage in den Konzepten Theologischer Erwachsenenbildung zeigt sich am deutlichsten auf der Ebene der Formulierungsprobleme. Hier geht es um die Tatsache, daß die unausgesprochenen, mit einer Leitidee implizit vorgegebenen Zielsetzungen den Lernprozeß oft erheblich mehr beeinflussen als die unmittelbar formulierten Lernziele.[150] Für die Theologische Erwachsenenbildung sind solche impliziten Zielsetzungen jeweils mit der vorgegebenen Funktionsbestimmung der Erwachsenenkatechese (Dreher/Lang), als informelle Teilnahme am theologischen Denken (Pöggeler) oder als Aktivierung in den Angelegenheiten des Glaubens (Exeler und Feifel) mitgesetzt. In jedem Lernvorgang müssen Ziele aber auch ausdrücklich formuliert werden. Wenn solche Zielformulierungen allgemein gehalten werden, wie "Mündigkeit theologischer Einsicht" oder "Freiheit des Gewissens"[151], dann verbindet sich mit der mangelnden Eindeutigkeit der Formulierung eine vielfältige Deutungsmöglichkeit beim Umsetzen in Lernschritte. Je konkreter dagegen die Zielformulierung wird, wie zum Beispiel "über die eigene Glaubenserfahrung sprechen können" oder "in der Gemeinschaft nach zeitgerechten christlichen Lebensformen suchen"[152], desto klarer bringen sie zum Ausdruck, welche Verhaltensform das Ergebnis eines Lernprozesses sein soll. Wenn in der Theologischen Erwachsenenbildung bislang die allgemeinen Zielformulierungen überwiegen, dann wird dadurch ihre Effektivität erheblich beeinträchtigt.

---

150) Vgl. hierzu E. de Corte, a.a.O. 77
151) Vgl. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 41f
152) Vgl. E. Feifel, a.a.O. 71f

Das Defizit bei der Analyse der Lernzielproblematik Theologischer Erwachsenenbildung, das exemplarisch für die Inventarisierung und Formulierung aufgezeigt wurde, ließe sich in den Konzepten auch für eine unzureichende Klassifikation nachweisen[153] und vor allem für die Wertungsproblematik, die von entscheidender Bedeutung ist für die Effektivitätsprüfung der Theologischen Erwachsenenbildung.

Die Analyse der Lernzielproblematik im Bereich der Theologischen Erwachsenenbildung macht deutlich, daß für eine Konzeption Theologischer Erwachsenenbildung differenziertere Lernziele gefordert werden müssen, die den Anforderungen einer zeitgemäßen didaktischen Planung und Curriculumentwicklung gerecht werden. Die stärkere Differenzierung der Lernzielfrage ist vor allem notwendig, um der Theologischen Erwachsenenbildung die Koordination und Kooperation mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu ermöglichen.[154]

Unter dem Aspekt der größeren Effektivität und Transparenz Theologischer Erwachsenenbildung wird im folgenden eine weitere Perspektive der Lernzieldiskussion reflektiert.

---

153) Eine Ausnahme macht nur Feifel, der eine Lernzielgliederung versucht, die an Kriterien der "Glaubenserfahrung" orientiert ist und Teilziele in der kognitiven, affektiven und pragmatischen Ebene aufzählt; vgl. a.a.O. 71ff.

154) Vgl. zu dieser Forderung ausführlicher F.J. Hungs, a.a.O. 68f

1.43 Möglichkeiten und Grenzen lernzielorientierter Curriculumentwicklung im Bereich Theologischer Erwachsenenbildung

Die Funktion lernzielorientierter Curriculumentwicklung für die Transparenz und Öffentlichkeit Theologischer Erwachsenenbildung wird in den nachfolgenden Überlegungen vorrangig untersucht an der Frage, welche Bedeutung die Operationalisierung von Lernzielen für den Prozeß Theologischer Erwachsenenbildung hat.[155]

Wenn die Operationalisierung eines Lernziels die Voraussetzung für die Verständigung über die Ziele selbst und mögliche Kontrollen des Lernerfolgs schaffen will, dann müssen Lernziele möglichst unmißverständlich formuliert werden. Die beste Lernzielbeschreibung ist darum diejenige, die die meisten vorstellbaren Alternativen ausschließt. Es gibt aber viele mehrdeutige Worte, die unzählige Interpretationen zulassen. Je mehr solche Worte benutzt werden, desto eher ist eine Lernzielbeschreibung Mißverständnissen ausgesetzt. Worte, die viele Interpretationen zulassen, sind zum Beispiel "wissen", "verstehen", "die Bedeutung von etwas erfassen", "glauben" u.a.; Worte, die weniger Interpretationen zulassen, sind u.a. "identifizieren", "unterscheiden", "vergleichen" oder "gegenüberstellen".[156]
Die behavioristisch orientierte Theorie der Lernzieloperationalisierung besteht darauf, daß Lernziele als beobachtbares Verhalten beschrieben werden, wobei das Verhalten des Lernenden verbaler oder

---

155) Vgl. zu den folgenden Ausführungen bes. H. Neuser, a.a.O. 36ff und K.E. Nipkow, a.a.O. 227ff

156) Vgl. hierzu ausführlicher R.F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim ^{3}1969, 1of

nicht-verbaler Art sein kann. Man ist jedoch nicht so "naiv" anzunehmen, beobachtbare Verhaltensweisen seien ein untrügliches Anzeichen für die Realisierung nicht-beobachtbarer Ziele. Um aber einen Anhaltspunkt für erfolgte Veränderungen und damit für die Wirkungen von Lernprozessen zu haben, kann man die Beschreibung von Lernzielen als Verhaltenszielen unter Beachtung der Grenzen dieses Versuchs gutheißen.[157]

Für den Bereich der Theologischen Erwachsenenbildung könnte die Operationalisierung vor allem positive Auswirkungen haben im Hinblick auf die Konkretisierung der Lernziele; denn konkrete Zielangaben dürften für die Lehrenden und Lernenden eine Reihe von Vorteilen bieten, von denen im folgenden die wichtigsten genannt werden.[158]

Einmal wird die Bereitschaft des Lernenden, Anstrengungen auf sich zu nehmen, von seiner Zustimmung zu den Zielen wesentlich beeinflußt. Die Leistungsmotivation wird erhöht, wenn der Lernfortschritt selbständig beurteilt werden kann, wenn die Teilnehmer am Lernprozeß selbst feststellen, wo sie im Hinblick auf die Zielangaben "stehen".

Konkrete Ziele erlauben neben der Wirkung auf Motivation und Effektivität eine individuellere Form des Lernens, weil der Lernende in zunehmendem Maße selbst Zusammenhänge zwischen seinen Voraussetzungen, bestimmten Lehrmitteln und den Lernzielen erkennen kann.

---

157) Vgl. K.E. Nipkow, a.a.O. 226

158) Vgl. zu diesen Überlegungen bes. H. Neuser, a.a.O. 37f

Auch für den Lehrenden ergeben sich positive Auswirkungen auf Motivation und Effektivität des Lehrens: die Existenz empirischer Korrelate zu den Zielen des Lernprozesses ist die Voraussetzung dafür, daß Lernziele Gegenstand rationaler Argumentation werden können. Operationale Ziele erleichtern es dem Lehrenden, die relevanten Voraussetzungen der Teilnehmer am Lernprozeß zu identifizieren, das Lernangebot darauf abzustimmen und die Ziele bewußt zu modifizieren. Konkrete Ziele geben dem Lehrenden auch Kriterien, an denen er die Qualität des Lernprozesses beurteilen kann und ermöglichen darüber hinaus eine angemessene Beurteilung seiner eigenen Leistung.

Die mögliche Leistung der Präzisierung von Lernzielen besteht somit eindeutig in der Produktion von Anhaltspunkten für die Realisierung von Lernsituationen und Lernstrategien.[159] Dabei ist die Einsicht entscheidend, daß die Operationalisierung lediglich eine "Handlungshilfe" ist, deren Gültigkeit durch eine sachgerechte Anwendung bestimmt wird. Was sachgerecht ist, wird jeweils vom Anwendungsfeld in der Curriculumtheorie und -praxis legitimiert werden müssen. Wie für jeden Bildungsbereich so ist auch für die Theologische Erwachsenenbildung dabei ausschlaggebend, daß der Zusammenhang von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik gewahrt wird.[16o]

159) Vgl. hierzu u.a. H. Neuser, a.a.O. 44f; auf die Bedeutung der Operationalisierung für die Taxonomie von Lernzielen kann hier nur kurz hingewiesen werden; vgl. zur Problematik der Lernzielgliederung ausführlicher H. Neuser, a.a.O. 39ff und K.E. Nipkow, a.a.O. 229f, wo die Autoren vor allem eingehen auf die Lernzieltaxonomien der Arbeitsgruppe um B.S. Bloom und D.R. Krathwohl.

16o) Vgl. bes. K.E. Nipkow, a.a.O. 154ff

Für die Anwendung der Lernzieloperationalisierung geht es in diesem Zusammenhang vor allem darum, "Fehlformen" der Lernzielorientierung zu vermeiden, wie sie sich zum Beispiel in einigen amerikanischen Curriculum-Modellen zeigen.[161] Eine dieser Fehlformen ist die Beschränkung auf rein kognitive Ziele, ohne Berücksichtigung von übergeordneten Zielen, wie "Problemlösen", "kreatives Denken" oder "heuristisches Lernen".[162]

Auf dem Hintergrund seiner Ausführungen über heuristische Lernziele hat Wulf drei Einwände gegen die rigide Anwendung von Verhaltenszielen in allen Bereichen des Curriculum erhoben[163]:
Dabei geht es zunächst um die kritische Bemerkung, daß die Prozeßdimension leicht unter die Zieldimension subsumiert wird, was eine Vernachlässigung des Ziel-Methoden-Implikationszusammenhangs bedeutet. Der zweite Einwand kritisiert, daß Lerninhalte leicht als bloße Mittel zur Erreichung von Verhaltenszielen angesehen werden; dabei findet häufig eine Reduktion

---

161) Vgl. hierzu ausführlicher G.R. Schmidt, Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculumtheorie, in: ZfPäd 17 (1971) 42, bes. die Hinweise auf Krug, Goodlad und Dessel.

162) Diesen Vorschlag macht u.a. Ch. Wulf, Heuristisches Lernen - Verhaltensziele, in: Bildung und Erziehung 26 (1972) 16. Wulf geht bei der Wahl des Begriffs "heuristisches Lernen" davon aus, daß das "Suchen" das zentrale Element im "inquiry"- bzw. "discovery-learning" ist. Diese Auffassung wird durch zahlreiche Formulierungen des amerikanischen Curriculumforschers Bruner unterstützt, z.B.: "I do not restrict discovery to the act of finding out something that before was unknown to mankind, but rather include all forms of obtaining knowledge for oneself e.g. the use of one's own mind." J.S. Bruner, The Act of Discovery, Harvard Educ. Review 1961, 31, S. 22.

163) Vgl. hierzu Ch. Wulf, a.a.O. 2off

der Inhalte statt, der oft eine Simplifizierung der im Curriculum geplanten und im Unterricht behandelten Probleme entspricht.
Der dritte Einwand schließlich beinhaltet die Kritik, daß Verhaltensziele in hohem Maße "präskriptiv" und bei rigider Anwendung mit heuristischem Lernen unvereinbar sind.[164]

Diese kritischen Einwände haben ihre Berechtigung bei einseitig entwickelten Curriculumprojekten; sie tragen darüber hinaus zur Klärung der Intentionen der Curriculumentwicklung selbst bei.[165] Für die "zielinstrumentale Modellierung" ergeben sich aus den Einwänden konstruktive Gesichtspunkte zu deren Vermeidung. Statt die Lernsituationen von ihrem nachweislich effizienten Beitrag zur Erstellung eines - meist kognitiven - Endverhaltens her zu legitimieren, könnten umgekehrt Lernziele von Lernsituationen her begründet werden. Lernziele würden dann als erreicht gelten, wenn der Lernende auch bestimmte Lernsituationen und -erfahrungen durchgemacht hat. Es spricht viel für die These, daß über Lernziele nicht entschieden und geurteilt werden kann, ohne Kenntnis vom Lernweg zu haben, der zu ihnen führte.

---

164) Vgl. in diesem Zusammenhang auch W. Klafki, Art. "Curriculum - Didaktik", in: Wörterbuch der Erziehung 124, wo die Frage der Lernzielformulierung als ein zentrales Problem der gegenwärtigen curricularen Diskussion beschrieben wird. Klafki faßt dort die Kritik an den einseitig formulierten Verhaltenszielen in drei Punkten zusammen: 1. die Forderung nach einer Begründung von Lernzielen fehlt; 2. es droht eine Beschränkung auf partielle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, während komplexere und nicht in direkt beobachtbarem Verhalten sich äußernde Ziele bzw. Qualifikationen (z.B. Kritikfähigkeit, selbständige Problemlösungstätigkeit u.ä.) ausgeschaltet werden; 3. das Moment des Schülerinteresses und der Schülermitbestimmung bleibt unberücksichtigt.

165) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. H. Neuser, a.a.O. 46f

Wenn Ziele teilweise erst von dem her hinreichend bestimmt und analysiert werden können, was auf dem Lernweg zu ihnen seitens der Lernenden erfahren wurde, dann müssen sich die den Lernprozeß analysierenden und entwickelnden Forschungs- und Planungsaktivitäten - nachhaltiger als das bei manchen lernzielorientierten Konzepten üblich ist - auch auf Lernsituationen konzentrieren, die nur unzureichend durch minutiöse Lernzielbeschreibungen zu kennzeichnen sind. Es ginge vielmehr um eine Komposition situationsbezogener, lernrelevanter Faktoren wie der Lerninhalte, der Medien, der Lernhilfen, der Arbeitsformen und der sozialen Gruppierungen, das heißt um die Realisierung der Intentionen der Curriculumentwicklung, die u.a. in der Rationalisierung und Deskription möglichst aller Determinanten des Lernprozesses besteht.[166]

Bezugssysteme, von denen aus Lernsituationen und die in ihnen zu weckenden Aktivitäten und Motivationen zu entdecken, zu beurteilen und zu legitimieren sind, können in der Inhaltlichkeit, im Potential der Lernenden und in der gesellschaftlichen Relevanz liegen. Der Ertrag aus der Untersuchung der Lernsituation und der Entdeckung und Beschreibung relevanter Qualifikationen, die heuristischen Lernzielen entsprechen, ist dabei für die Entdeckung wie für die Beurteilung von Lernzielen ein bedeutsamer Gesichtspunkt.[167]

---

166) Vgl. H. Neuser, a.a.O. 47; vgl. in diesem Zusammenhang auch S. 5of, wo Neuser aus der Kritik an der einseitigen Orientierung an operationalisierten Lernzielen die Konsequenz zieht, daß der Bestimmung und Organisation von Lerninhalten und Lernsituationen ein ebenso großes Gewicht in der Curriculumentwicklung zukommt wie der Zielbestimmung.

167) Vgl. hierzu ausführlicher Ch. Wulf, a.a.O. 22f, wo es u.a. heißt: "Mit der Absage an die Forderung der Präzision bei den Zielangaben wird eine größere Zahl von Verhaltensweisen des Schülers möglich, die gleichberechtigt nebeneinandertreten können. Daher kann in Curriculumbereichen, in denen die Divergenz und der individuelle

Zielsetzungen im weiteren, nicht behavioristisch-restringierten Sinn, die man vielleicht besser als "Sinnrechtfertigung" bezeichnen kann, sind dabei als Intentionen von Lernprozessen akzeptiert, die die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Unterricht mit beeinflussen; die Vorbehalte richten sich nur gegen eine technokratische Determination aller Unterrichtsabläufe durch zuvor explizit und präzis festgelegte Verhaltensziele, die nur mit strengen Tests evaluiert werden können.

Die Einwände gegen eine einseitige Orientierung an präfixierten Lernzielen dürften im Bereich der Theologie ihre Berechtigung haben. Diese Problemstellung wird u.a. ausführlich angesprochen in einem Aufsatz von G. Stachel[168]. Im Hinblick auf die Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung ist hier der Hinweis entscheidend, daß im religionspädagogischen Bereich nur mit einem analogen Begriff von Operationalisierung gearbeitet werden sollte. Für Stachel bedeutet dies, daß beim Gebrauch des Wortes "operational" durch den Theologen oder Religionsdidaktiker gegenüber einem psychologisch-behavioristischen Gebrauch eine notwendige "Sinnverschiebung" eintritt: in der Theologie komme es nicht oder nicht vorwiegend darauf an, daß etwas quantitativ gemessen werden könne, sondern daß die Auswirkungen dessen, was geredet werde, der praktische Anspruch, sichtbar gemacht und dadurch zur Kritik freigegeben würden. In der Theolo-

---

Charakter der Auffassungen eher Ziel ist als die Kongruenz, dieser Verzicht für den Lehrer und Schüler Gewinn bedeuten.

168) G. Stachel, Operation - Operationalisierung - Praxisbezug. Bemerkungen zu einem didaktischen und theologischen Problem, in: KatBl 98 (1973) 536-548

gie und Religionspädagogik könne und solle operationalisiert werden, aber in analogem Sinn.[169]

Curriculuminhalte können auch in vielen Bereichen einer Theologischen Erwachsenenbildung nicht mit schon vorher exakt formulierten engen behavioristischen Verhaltenszielen zur Deckung gebracht werden, da die Inhalte des Lernprozesses zu komplex sind und verschieden gesehen und interpretiert werden können, so daß ein unterschiedliches Endverhalten erreicht wird, das nur schwer operationalisierbar ist.[170] Der unaufgebbare Beitrag der Operationalisierung und Klassifizierung von Lernzielen besteht aber auch für ein Curriculum Theologischer Erwachsenenbildung darin, daß zur Klärung der Intentionen, zur detaillierten Planung und Durchführung und zum Abbau von Transparenzsperren durch Offenlegung der Intentionen Handlungshilfen geliefert werden.

---

169) Vgl. G. Stachel, a.a.O. 539; vgl. auch a.a.O. 542f die Ausführungen über das Verhältnis von Operationalisierung und Praktischer Theologie; Stachel sagt dort u.a.: "Die Disziplinen der Praktischen Theologie sind ihrem Wesen nach auf Operationalität im theologischen Sinn bezogen. Sie bringen im theologischen Theorie-Praxis-Bezug die Praxis stets in Erinnerung. Wiewohl dies ein indikativischer Satz ist, hat er angesichts einer stets in der Gefahr der Vertheoretisierung stehenden Katechetik und Liturgik imperativischen Sinn. Im Bereich des Sollens-Wissens bedeutet Operationalisierung Praxisbezug, bzw. (ethische) Verhaltensorientiertheit, während sie für das Tatsachen-Wissen empirischer Disziplinen die Operationen des Messens bezielt."

170) De Corte nennt als Beispiele für schwer operationalisierbare Ziele u.a. die Entwicklung einer demokratischen Gesinnung, geistiger Beweglichkeit und wissenschaftlichen Interesses oder auch kreatives und kritisches Denken; vgl. a.a.O. 81, wo es zur Funktion der Operationalisierung weiter heißt: "Die These, daß Lernziele grundsätzlich meßbar oder operationalisierbar sind, kann zu einem starken Stimulans für die Forschung werden; denn es ist eine Tatsache, daß mit den bisher vorliegenden Instrumentarien nicht alle Lernziele meßbar sind. Die These von der prinzipiellen Operationalisierbarkeit gegenwärtig schwer operatio-

Für die Curriculumentwicklung im Bereich Theologischer Erwachsenenbildung wird es vor allem darauf ankommen, Lernziele nicht unabhängig von den Teilnehmern am Lernprozeß festzulegen, damit sich die Kreativität, die Produktions- und Modifikationskraft der Lernenden in Zielaktivitäten ausdrücken kann. Dabei geht es um die Einsicht, daß Lerninhalte den Erfahrungshorizont der Teilnehmer am Lernprozeß mobilisieren sollen. Die Ergebnisse dieser Lernprozesse im voraus festzulegen und auf ihr Erreichen hin zu determinieren, würde die Aktivität der Teilnehmer verhindern.

Hier kann es für die didaktische Planung Theologischer Erwachsenenbildung eine Hilfe sein, die zwar nicht so präzisen, aber dennoch konkreten "heuristischen Lernziele" in den Vordergrund einer Zielformulierung zu stellen, die eher den Charakter von Hypothesen haben, deren Angemessenheit für eine bestimmte Zielgruppe durch die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Curriculuminhalten im Lernprozeß zu verifizieren ist.[171]

Die Ausführungen über die Perspektiven der Lernzieldiskussion haben gezeigt, daß die Diskussion in diesem Problemfeld noch keineswegs abgeschlossen ist.
Für eine Theologische Erwachsenenbildung, die an dem Prozeß didaktischer Planung und Curriculumentwicklung beteiligt ist, sollte dies ein Anreiz sein, ihre didaktischen Voraussetzungen immer wieder zu überprüfen, um offen zu sein für eine didaktische Planung und Curriculumentwicklung, die nur als kooperative Aufgabe im Bereich der Weiterbildung geleistet werden kann.

---

nalisierbarer Zielsetzungen ist also eine herausfordernde Aufgabe für die Didaktiker im allgemeinen und für die Evaluationsforscher im besonderen."

171) Vgl. hierzu bes. Ch. Wulf, a.a.O. 23

2. Teil: Überlegungen zur Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung als Hilfe für die Entscheidungsfindung

2.1 Die Lernzielproblematik Theologischer Weiterbildung als möglicher Ansatzpunkt für eine Neuorientierung

2.11 Offene Fragen und Probleme in der gegenwärtigen Diskussion um Theologische Weiterbildung

Die Analyse der Funktionsbestimmungen und des Aufgabenverständnisses Theologischer Weiterbildung, die im ersten Teil der Untersuchung durchgeführt wurde, hat die Prozeßhaftigkeit der gegenwärtigen Diskussion um theologische Bildung deutlich gemacht. In der einschlägigen Literatur wird vor allem der Versuch einer zunehmenden Auseinandersetzung mit didaktischen und theologischen Kriterien erkennbar, die dem Selbstverständnis der einzelnen Autoren entsprechend mehr oder weniger intensiv aufeinander bezogen werden. Diese Tendenz macht deutlich, daß die Publikationen zur Theologischen Weiterbildung sowohl in pädagogischer wie in theologischer Hinsicht "Mangelerscheinungen" aufweisen.

Hier ist zunächst kritisch zu vermerken, daß in der Mehrzahl der Veröffentlichungen die Konzeption der "Weiterbildung" als Ausdruck eines gewandelten Funktionsverständnisses der traditionellen Erwachsenenbildung - und die damit verbundenen Fragen eines Strukturwandels - erst in wenigen Punkten aufgearbeitet worden ist.

Als Begründung für diese Tatsache läßt sich neben der unzureichenden Auseinandersetzung der Autoren mit neueren Ergebnissen der didaktischen Diskussion im Bereich

der Weiterbildung vor allem der Zeitpunkt des Entstehens der Konzepte angeben. Die Theorieentwürfe zur "theologischen Bildung", die teilweise vor 197o konzipiert wurden, greifen nur ansatzweise die bildungstheoretischen und bildungspolitischen Fragen zur Weiterbildung Erwachsener auf, die erst durch die gewandelte Weiterbildungskonzeption des Strukturplans stärker in den Mittelpunkt der Bildungsplanung gerückt sind.[1]

Die Kritik trifft weiterhin zu für die Tatsache, daß die Auseinandersetzung mit der Curriculumproblematik als einem Schwerpunkt der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre nur zögernd aufgegriffen worden ist. Das größte Defizit liegt hier - ähnlich wie in den Theorieentwürfen zur allgemeinen Erwachsenenbildung - bei der Bestimmung und Auswahl der Lernziele im Hinblick auf eine sachgerechte Curriculumentwicklung. Die unzureichende Angabe des Begründungszusammenhanges für die Lernziele Theologischer Weiterbildung erschwert vor allem die Rationalisierung der Entscheidungsprozesse, die Voraussetzung ist für eine kooperative didaktische Planung im Bereich der Weiterbildung.

Die Lernzielproblematik zeigt sich in den vorliegenden Entwürfen auch von der fachwissenschaftlichen Seite her, wo sich vor allem Mängel feststellen lassen bei

---

1) Der Entstehungszeitpunkt der Entwürfe erklärt auch weitgehend den Sprachgebrauch der Autoren, die fast durchgehend den Begriff "Theologische Erwachsenenbildung" als terminus technicus benutzen. Eine Ausnahme macht m.E. nur F.J. Hungs, der beim Aufweis der Curriculumproblematik Theologischer Erwachsenenbildung auch von "Theologischer Weiterbildung" spricht. Diese "Begriffsverschiebung" - als Ausdruck eines gewandelten Funktionsverständnisses theologischer Bildung - wird auch für die nachfolgenden Reflexionen beibehalten, die sich verstehen als Orientierungshilfe für den Begründungszusammenhang theologischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

der Aufarbeitung der "nachkonziliaren Theologie", die in ihren vielfältigen Ansätzen oft nicht grundlegend genug auf das Bedingungsgefüge Theologischer Weiterbildung bezogen wird. Dies trifft einmal zu für die Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils zu Grundfragen der Erziehung und Bildung[2], die von der Mehrzahl der Autoren nicht genügend für eine Konzeption Theologischer Weiterbildung ausgewertet werden.[3]

Zum anderen läßt sich in den Entwürfen zur Theologischen Erwachsenenbildung ein Defizit feststellen im Hinblick auf die Auswertung der Neuorientierungen, die in den Konzilstexten für ein erneuertes Verständnis des christlichen Glaubens angesprochen worden sind;

---

2) Vgl. in diesem Zusammenhang bes. die Beiträge von E. Feifel, M. Heitger, H. Bokelmann und K. Erlinghagen in: Pädagogische Erwägungen nach dem Konzil, a.a.O., wo die Autoren die pädagogisch relevanten Aussagen der verschiedenen Konzilstexte zu interpretieren versuchen.

3) Eine Ausnahme macht hier A. Exeler, der den Beitrag der Kirche zur Erwachsenenbildung exemplarisch an der Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" aufzeigt; Exeler beschränkt seine Ausführungen auf die Artikel 53 - 62 der Pastoralkonstitution, in denen "die richtige Förderung des kulturellen Fortschritts" beschrieben wird; vgl. A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 69-82, bes. 81, wo der Autor einen Satz aus Art. 62 der Pastoralkonstitution zitiert, der direkt die Theologische Erwachsenenbildung anspricht. "Es ist sogar wünschenswert, daß einer großen Zahl von Laien eine hinreichende Bildung in der Theologie vermittelt werde und recht viele von ihnen die Theologie auch zum Hauptstudium machen und selber weiterfördern. Zur Ausführung dieser Aufgabe muß aber den Gläubigen, Klerikern wie Laien, die entsprechende Freiheit des Forschens, des Denkens sowie demütige und entschiedene Meinungsäußerung zuerkannt werden in allen Bereichen ihrer Zuständigkeit." - Die Notwendigkeit der "lebenslangen Erwachsenenbildung" wird in den Konzilstexten u.a. auch angesprochen in der Erklärung über die christliche Erziehung "Gravissimum educationis"; vgl. dort bes. das Vorwort und Art. 9.

dies gilt besonders für die Frage der Neuinterpretation und Neustrukturierung der tradierten Glaubensaussagen. Die Einsicht in die Geschichtlichkeit der Glaubensaussagen und die Prozeßhaftigkeit des theologischen Denkens wird zwar von der Mehrzahl der Autoren wiederholt als Aufgabe der Theologischen Erwachsenenbildung bezeichnet[4]; hier ist jedoch kritisch anzufragen, ob diese Aussagen eine "programmatische Forderung" bleiben, wenn sie nicht konkretisiert werden bei der Bestimmung und Auswahl der Lernziele und Lerninhalte.

Die Konkretisierung theologischer Kriterien macht die Auseinandersetzung mit der fortschreitenden theologischen Diskussion notwendig, wie sie sich in den vielfältigen Ansätzen der "nachkonziliaren Epoche" manifestiert. Diese Auseinandersetzung bedeutet für die didaktische Planung auch die Aufgabe, theologische Ansätze und Thesen aufzugreifen, die sich nicht einfachhin einer theologischen Position zuordnen lassen oder die bisher von den "amtlichen Theologen" aus der öffentlichen Diskussion herausgehalten worden sind, die jedoch als Manifestationen der "nachkonziliaren Theologie" beachtet werden sollten, wenn Theologische Weiterbildung den Ansprüchen der gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskussion gerecht werden will.[5]

Die aufgezeigten Defizite bei der Aufarbeitung didaktischer und theologischer Fragen für eine Konzeption Theologischer Weiterbildung legen die Schlußfolgerung nahe, daß die vorliegenden Entwürfe ungenügend den

---

4) Vgl. hierzu u.a. B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 145f und A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 127f

5) Vgl. zu dieser Forderung u.a. G. Scherer, Katholische Erwachsenenbildung, in: Konkurrenz der Bildungsangebote, hrsg. v. W. Dirks, Mainz 1968, 77; Scherer bezeichnet dort Theologische Erwachsenenbildung als "Markt der Meinungen", wo auch Platz sein muß für die zweifelnde Frage oder auch die vielleicht einseitige und bald wieder zu verwerfende theologische These.

Zusammenhang von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik berücksichtigen.[6]

Die wechselseitige Ergänzung theologischer, andragogischer und didaktischer Kriterien ist von besonderer Bedeutung für die didaktische Planung Theologischer Weiterbildung, um "Einseitigkeiten" und "Fehlhaltungen" zu verhindern. Hier geht es vor allem um die Gefahr der "Pädagogisierung" der für die Theologische Weiterbildung maßgeblichen theologischen Auffassungen und um die Gefahr der "Theologisierung", bei der die Theologische Weiterbildung direkt aus theologischen Einsichten abgeleitet wird.

Die mangelnde wechselseitige Ergänzung pädagogischer und theologischer Kriterien, die in den Konzeptionen zur Theologischen Erwachsenenbildung deutlich wird, muß auch als Begründung für die Lernzielproblematik Theologischer Weiterbildung genannt werden. Diese Tatsache wird in den jüngsten Reflexionen zur Theologischen Weiterbildung wiederholt zum Anlaß, die Notwendigkeit verstärkter didaktischer Planung und Curriculumentwicklung zu betonen.

---

6) Vgl. in diesem Zusammenhang auch K.E. Nipkow, a.a.O. 154-158, wo der Autor mit diesen drei Begriffen das jüngste Problemfeld der religionspädagogischen Diskussion beschreibt.

2.12 Ansatzpunkte für eine Curriculumrevision Theologischer Weiterbildung

Die curricularen Fragen und Probleme im Bereich Theologischer Weiterbildung sind vor allem in den Beiträgen von Franz Josef Hungs aufgegriffen worden.[7] Im Kontext der Lernzielproblematik geht Hungs ausführlich auf die Aufgabe der Curriculumrevision ein, die eine permanente Überprüfung der Qualifikations- oder Lernzielbestimmungen Theologischer Weiterbildung notwendig mache.[8]

Die Dringlichkeit dieser Aufgabe zeige sich besonders im Hinblick auf die vorliegenden Entwürfe zur Theologischen Erwachsenenbildung, die ihre Lernzielbestimmung vorrangig auf eine Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten bezögen, die im "kirchlichen Raum" ihre Gültigkeit hätten und die auch eine zusätzliche gesellschaftliche Eignung haben könnten. Hier werde deutlich, daß die angebotenen Qualifikationen Theologischer Erwachsenenbildung in erster Linie von der augenblicklichen "innerkirchlichen Bedarfssituation" her entworfen seien und dann in einem zweiten Schritt auf ihre mögliche "gesellschaftliche Effizienz" hin transferiert würden.[9]

Da diese Qualifikationsbestimmungen für Hungs Ausdruck einer "Selbstbezogenheit der Bildungsinteressen" sind, fordert er eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Lernzielproblematik Theologischer Weiterbildung, die

---

7) Vgl. hierzu bes. die beiden Aufsätze von F.J. Hungs, Zwischen theologischer Information und kirchlicher Mitverantwortung 73ff und ders., Zur Curriculumproblematik der Theologischen Erwachsenenbildung, in: EB 2o (1974) 65-72

8) Vgl. zum folgenden F.J. Hungs, Curriculumproblematik 67f; der Autor greift in seinen Ausführungen zur Curriculumrevision vorwiegend zurück auf die Arbeit von S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum.

9) Vgl. F.J. Hungs, a.a.O. 68

nur in Beziehung zu einer kooperativen didaktischen Planung mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung geschehen könne. Dabei komme einer "Erfolgskontrolle besondere Bedeutung zu, die aber im Bereich kirchlich-theologischer Bildungsarbeit sowohl durch die mangelnde Korrelation zwischen Lerntheorie und Bildungspraxis erschwert werde, als auch durch die unzureichenden wissenschaftstheoretischen und institutionellen Voraussetzungen. Eine Kontrolle im Rahmen der Theologischen Weiterbildung ist nach Auffassung von Hungs daher angewiesen auf eine theologische Fachwissenschaft, für die der Theorie-Praxis-Bezug ein konstitutives Merkmal ihrer Wissenschaftlichkeit ist[1o], und einer Institution, welche die vielfältigen curricularen Prozesse koordiniert und kritisch begleitet.

Als Fachwissenschaft bietet sich für Hungs die "praktische Theologie" an, für die sich die Kompetenz als Kontrollfunktion einmal aus ihrem formalen Gesichtspunkt ergebe - insoweit sie die Bedingtheit des "kirchlichen Selbstvollzugs" in der jeweiligen Situation analysiere -, zum anderen aus ihrer Intention, das Theorie-Praxis-Verhältnis innertheologisch zu klären, wobei die praktische Theologie im Gespräch mit den anderen theologischen Disziplinen eine korrektive Zuständigkeit erhalte.[11]

Im Rahmen einer praktischen Theologie bestehe die Funktion einer Theorie der Theologischen Erwachsenenbildung nicht so sehr darin, daß sie im Sinne einer

---

1o) Dieser Gedankengang ist ausführlicher dargestellt in dem Beitrag von F.J. Hungs, Zwischen theologischer Information und kirchlicher Mitverantwortung 73ff, bes. 81f.

11) Vgl. hierzu F.J. Hungs, Curriculumproblematik 69; zum Selbstverständnis einer praktischen Theologie vgl. u.a. H. Schuster, Wesen und Aufgabe der Pastoraltheologie, in: Concilium 1 (1965) 165-17o; K. Rahner, Pastoraltheologie, in: E. Neuhäusler/ E. Gössmann (Hrsg.), Was ist Theologie? München 1965 und G. Biemer/P. Siller, Grundfragen der praktischen Theologie, Mainz 1971

Leistungskontrolle den einzelnen alters- und bildungsspezifischen Curricularzusammenhang von Situation, Qualifikation und Lehrinhalt kritisch begleite, sondern daß vor allem mit ihrer Hilfe der allgemeine Prozeß einer theologischen Curriculumentwicklung (Erarbeitung von Kriterien für die Auswahl von theologischen Lehrinhalten, Verfahren zur Messung dieser Inhalte an den gewonnenen Kriterien, Sicherung und Kontrolle der Instanzen, die sich auf diese Verfahren beziehen) ermöglicht werde und offen bleibe.[12]

In Ergänzung zur fachwissenschaftlichen Begleitung bedarf es nach Meinung von Hungs einer institutionellen Kontrolle, vielleicht eines Pastoralinstituts, wie es in seinen Grundzügen von der Sachkommission IX der Gemeinsamen Synode vorgelegt worden sei.[13] Denn für die Messung und Beurteilung der curricularen Arbeit und ihrer Leistungsfähigkeit im Rahmen der Theologischen Weiterbildung werde eine Instanz immer unentbehrlicher, die über ein Höchstmaß an Sachinformation verfüge und imstande sei, diese sachlich und kritisch zu werten und ihre Ergebnisse zu vermitteln. Da es im Rahmen der Theologischen Weiterbildung bisher kaum gelungen sei, die Eigenständigkeit und Profilierung dieses Bildungsbereichs curricular und gesamtkonzeptionell hinreichend deutlich zu machen, liegt für Hungs die vordringliche Aufgabe einer solchen institutionellen Einrichtung zunächst darin, die bisherigen Erfahrungen zu sammeln und soziokulturell wie pädagogisch zu sichten, um von daher - in einzelnen

---

12) Vgl. F.J. Hungs, a.a.O. 7o

13) Zu den Aussagen der Sachkommission IX, die sich mit der "Ordnung pastoraler Strukturen" befaßt, vgl. ausführlicher "Synode", Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, 4/1973, 21ff.

konkreten und begrenzten Nahzielen - zu einer eigenständigen, bildungsspezifischen Gesamtkonzeption zu finden.[14]

Die Auseinandersetzung mit der Lernzielproblematik Theologischer Weiterbildung ist für Hungs auch ein möglicher Ansatzpunkt, um die kooperative Zuordnung von Curricula einer Theologischen Weiterbildung zur curricularen Bestimmung einer kirchlichen Erwachsenenbildung zu klären; denn es wäre verhängsnisvoll, die Bemühungen um eine Theologische Weiterbildung im Rahmen der gesamten kirchlichen Arbeit mit Erwachsenen nur dahingehend zu interpretieren, daß nun neben andere bereits existente und erfolgreiche Formen kirchlicher Erwachsenenbildung endlich eine neue, eben theologische Weiterbildung getreten sei.[15]

---

14) Vgl. F.J. Hungs, a.a.O. 7o; in diesem Zusammenhang vgl. als Parallele auch die Ausführungen Nipkows zur Curriculumentwicklung in der Religionsdidaktik, a.a.O. 224; Nipkow spricht hier von einem "überregionalen Curriculuminstitut", das neben der mittel- und langfristigen Curriculumentwicklung auch die Aufgabe der curricularen Grundlagenforschung und der wissenschaftlichen Begleitung der landeskirchlichen Projektgruppen übernehmen sollte. Vgl. zu dieser Frage einer "institutionalisierten Kontrolle" Theologischer Weiterbildung auch H. Keim,u.a., a.a.O. 174ff, wo wiederholt herausgestellt wird, daß eine kooperative didaktische Planung nur gelingen kann, wenn die einzelnen Träger der Weiterbildung ihre spezifischen Bildungskonzeptionen offenlegen. Die Bemühungen um eine eigenständige "Gesamtkonzeption" Theologischer Weiterbildung sollten daher nicht mißverstanden werden als "Partikularinteresse", sondern als notwendiger Beitrag, der die Zielvorstellungen und das Aufgabenverständnis Theologischer Weiterbildung transparent und damit kontrollierbar und diskutierbar macht.

15) Vgl. hierzu und zum folgenden F.J. Hungs, a.a.O. 71. Als Beispiele für die vielfältigen Formen kirchlicher Erwachsenenbildung können u.a. angeführt werden: "Ehe und Familie", "Soziales", "Caritas" und "Politisches". - Die Klärung einer kooperativen Zuordnung der verschiedenen Curricula könnte auch mithelfen, die Schwierigkeiten der Sprachregelung im Bereich kirchlicher Bildungsarbeit zu überwinden, wo der unkritische Sprachgebrauch oft Unklarheit

Einige Fragen und Aufgaben, die sich im Zusammenhang mit der Curriculumproblematik gezeigt haben, werden in den nachfolgenden Überlegungen zur Lernzielbestimmung wieder aufgegriffen.

Bei der Suche nach Orientierungshilfen für die Entscheidungsfindung bietet sich ein Modell an, das Nipkow als "konvergenztheoretischen Ansatz" für die Lernzielsbestimmung im religionspädagogischen Raum entwickelt hat.[16]

Bevor dieses Modell übertragen wird auf die Entscheidungsfindung im Bereich Theologischer Weiterbildung, wird versucht, die Wahl dieses "Orientierungsmodells" zu begründen und auch die Grenzen und Schwierigkeiten aufzuzeigen, die sich bei der Übertragung ergeben.

---

und Unsicherheit in der Aufgabenstellung mit sich bringt und somit die Abgrenzung der Theologischen Weiterbildung von anderen bereits vorhandenen Formen kirchlicher Bildung erschwert. - Die Frage der Sprachregelung wird im Zusammenhang mit den didaktischen Aspekten aufgegriffen von A. Exeler/D. Emeis, a.a.O. 83, wo es heißt: "Die 'Jugendlichkeit' der Erwachsenenbildung im Bereich der Kirche kommt unter anderem darin zum Ausdruck, daß ihr bisher kaum genaue Termini zur Verfügung stehen, in denen die Vielfalt ihrer Aufgaben geklärt und differenziert ist. Nebeneinander gebraucht man Ausdrücke wie kirchliche, christliche, religiöse und theologische Erwachsenenbildung und Erwachsenenkatechese. Dabei meint man mit den unterschiedlichen Bezeichnungen zuweilen das gleiche, zuweilen aber auch sehr Verschiedenes. Da diese Sprachverwirrung auf eine Unklarheit in der Sache hinweist, ist es notwendig, zusammen mit der sachlichen Klärung auf eine Sprachregelung zuzugehen." - Zur Notwendigkeit solcher Sprachregelung vgl. auch W. Arens, a.a.O. 2o; B. Dreher/K. Lang, a.a.O. 26-27; F. Mittermayr, Religiöse, theologische und christliche Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung, Wien 1968; F. Pöggeler, Kirche und "Politikum" 224 und K. Richter, Theologische Erwachsenenbildung - Aufgaben und Ziele, in: Franz-Hitze-Haus. Erfahrungen 1971, 53-55.

16) Vgl. zu diesem Ansatz K.E. Nipkow, a.a.O. 176ff, 2o3ff und bes. 23o-233, wo der Autor ausführlich die Problematik der Lernzielbestimmung behandelt.

2.2 Der konvergenztheoretische Ansatz Nipkows als Orientierungsmodell für den Entscheidungs- und Begründungszusammenhang Theologischer Weiterbildung

2.21 Begründung für die Wahl von Nipkows konvergenztheoretischem Ansatz

Karl Ernst Nipkow hat sich während der vergangenen Jahre wiederholt darum bemüht, das wechselseitige Verhältnis pädagogischer und theologischer Aussagen sachgerecht zu analysieren.[17]

Trotz jahrelanger Bemühungen um einen "konvergenztheoretischen Ansatz" zwischen Pädagogik und Theologie bezeichnet es der Autor als noch keineswegs gelöstes Problem, "wie pädagogische und theologische Kategorien miteinander in Verbindung gebracht werden sollen und welche Form die religionspädagogische Theorie annehmen könnte"[18].

Nipkow möchte seinen Ansatz verstanden wissen als "Orientierungshilfe" für weiterführende Reflexionen im Problemfeld der Religionspädagogik. In dieser Eigenschaft soll der konvergenztheoretische Ansatz Nipkows

---

17) Nipkow ist durch zahlreiche Beiträge sowohl im Bereich der Pädagogik als auch der Religionspädagogik bekannt geworden. Von den Versuchen, die wechselseitige Bezogenheit von Erziehungswissenschaft und Theologie zu klären, ist Nipkow bereits in seinem Beitrag "Grundfragen des RU in der Gegenwart", Heidelberg 1967, ^{2}1969, ausgegangen. Die seitdem ziemlich verstreut veröffentlichten neueren pädagogischen und religionspädagogischen Arbeiten sind übersichtlich zusammengefaßt in: K.E. Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Düsseldorf 1971; als neuere religionspädagogische Arbeit vgl. auch Nipkows Beitrag, Das Theorie-Praxis-Problem, in: HR II, hrsg. von E. Feifel u.a., Einsiedeln 1974, 238-250.

18) K.E. Nipkow, Schule und RU 6

auch für eine Neuorientierung der Theologischen Weiterbildung übernommen werden.

Als Begründung für die Wahl dieses Ansatzes im Rahmen dieser Arbeit lassen sich vier Argumente angeben: Für die Wahl ist zunächst Nipkows Theorieverständnis der Pädagogik entscheidend, das er parallel zu dem einer kritischen Sozialwissenschaft für legitim hält, da die Interessen einer emanzipativen Pädagogik und die gesellschaftskritischen Interessen der Sozialwissenschaft an den entscheidenden Punkten identisch seien. Die bleibende Bedeutung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer wie auch die verstärkte Bedeutung empirischer Methoden sei hierbei selbstverständlich, so daß die pädagogische Theorie vielleicht am angemessensten als eine "hermeneutisch-kritische Theorie mit erfahrungswissenschaftlicher Orientierung und Absicherung" zu beschreiben wäre und entsprechend entfaltet werden sollte.[19]

Dieses Theorieverständnis wird von Nipkow u.a. in seinem Aufsatz "Der aufklärerische Charakter moderner Pädagogik" entfaltet[20], wo der Autor die unaufgebbare Verantwortung der Pädagogik als Wissenschaft für den einmal begonnenen Weg der Aufklärung "als Weg zur Mündigkeit des einzelnen und der Gesellschaft"[21] beschreibt. Nipkow nennt dabei fünf Momente, die erst in der Vollständigkeit des Zusammenhangs als Kriterium für den aufklärerischen Charakter moderner Pädagogik

---

19) Vgl. K.E. Nipkow, a.a.O. 6
20) Vgl. a.a.O. 11-27
21) A.a.O. 13

angesehen werden können: die Relation von "Rationalität und Wirklichkeit"[22], das Verhältnis von "Rationalität und Kommunikation"[23], die Absicht, "die Veränderbarkeit und Veränderungsbedürftigkeit der Gesellschaft als pädagogisches Problem mit zu verantworten"[24], die Bemühungen um "Gleichheit der Bildungschancen"[25] und schließlich das liberale Denkmotiv, daß sich "die Emanzipation der Bildung des einzelnen in Freiheit vollziehen soll"[26].
Dieses Verständnis einer pädagogischen Theorie als hermeneutisch-kritischer Theorie mit erfahrungswissenschaftlicher Orientierung, die sich um die Verwirklichung einer "neuen Aufklärung"[27] bemüht, gibt viele Impulse, die auch für eine Neukonzeption Theologischer Weiterbildung eine Orientierungshilfe sein können.

Als zweites Argument sind Nipkows Bemühungen um eine verstärkte erziehungswissenschaftliche Orientierung der Religionspädagogik ausschlaggebend.[28]
Mit der stärkeren Öffnung der religionspädagogischen Diskussion zur allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Forschung hin meint Nipkow zum einen die Berücksichtigung der pädagogischen Theoriebildungen, eingeschlossen die oft unumgängliche kritische Unterscheidung zwischen pädagogischem und theologischem Denkansatz, und zum andern die Einbeziehung moderner erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden, d.h. die

---

22) A.a.O. 14
23) A.a.O. 16
24) A.a.O. 17
25) A.a.O. 18
26) A.a.O. 2o
27) A.a.O. 12
28) Zur erziehungswissenschaftlichen Orientierung vgl. vor allem die beiden Aufsätze des Autors "Anmerkungen zu Stand und Aufgabe religionspädagogischer Forschung heute", a.a.O. 127-16o und "Religionspädagogik und RU in der Gegenwart", a.a.O. 161-187.

Ergänzung der traditionellen geisteswissenschaftlichen Methoden durch empirische.[29]

Diese Bemühungen sind für eine Neuorientierung Theologischer Weiterbildung von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die kritische Unterscheidung zwischen "pädagogischem und theologischem Denkansatz", die in den bisher vorliegenden Entwürfen zur Theologischen Weiterbildung nur unzureichend geleistet worden ist.

Die Aufgabe einer verstärkten erziehungswissenschaftlichen Orientierung der Religionspädagogik sieht Nipkow vor allem auch im Bereich der Curriculumforschung, mit besonderer Bedeutung der Zielproblematik.[3o]

Hier ist als drittes Argument für die Wahl von Nipkows konvergenztheoretischem Ansatz sein Versuch entscheidend, den Entscheidungsprozeß der Lernzielbestimmung transparent zu machen durch Vermittlung einer "bloß formalen Analyse der Entscheidungsfaktoren und -umstände" mit der "konkreten inhaltlichen Diskussion"[31].

Der Autor möchte seinen konvergenztheoretischen Ansatz als "vermittelndes Orientierungsmodell" verstanden wissen, das den Entscheidungsprozeß über die "möglichen Alternativen wünschbarer Lernziele" des Religionsunterrichtes einerseits rational durchsichtig sein läßt, ihn andererseits aber stärker inhaltlich auf die konkrete Entscheidungslage dieses Lernbereichs bezieht.

---

29) Vgl. hierzu K.E.Nipkow, a.a.O. 128

3o) Die Auseinandersetzung mit der Curriculumdiskussion hat Nipkow in zwei weiteren Beiträgen aufgegriffen: "Curriculumforschung und RU", a.a.O. 187-212 und "Perspektiven der Lernzieldiskussion in Schule und RU", a.a.O. 212-235.

31) K.E. Nipkow, a.a.O. 231f; vgl. zur Frage der Entscheidungsfindung auch K.H. Flechsig u.a., Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: F. Achtenhagen/H.L. Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 243ff

Dieses Orientierungsmodell, "das einerseits der Rationalisierung und Objektivierung der Zielentscheidungen dienen will und zugleich die Entscheidungsalternativen inhaltlich zuspitzen möchte"[32], bietet sich in dieser Funktion auch für die Reflexion des Entscheidungs- und Begründungszusammenhangs Theologischer Weiterbildung an.

Als viertes Argument ist die "Offenheit" des Modells ausschlaggebend, das die Entscheidung über die Lernziele und ihre Prioritäten "nicht einfach deterministisch wissenschaftlich erzwingt", sondern alternative Möglichkeiten aufzeigt.[33]

In verschiedenen Beiträgen hat Nipkow im Sinne des konvergenztheoretischen Ansatzes Funktionsziele und Lernziele des Religionsunterrichtes zu entwickeln versucht, "die sich jeweils pädagogisch und theologisch ausweisen müssen" und die sich nach Meinung des Autors "in vier Hinsichten"[34] zusammenfassen lassen:

Dabei geht es 1. um fragendes Verhalten, entsprechend um eine fragende religiöse Offenheit bzw. einen "fragenden Glauben"; 2. um emanzipatorisches Verhalten, entsprechend um eine emanzipatorisch-kritische religiöse Haltung bzw. einen "reflektierten Glauben"; 3. um kommunikatives Verhalten, entsprechend um eine religiöse Kommunikationsbereitschaft bzw. einen "kommunikativen Glauben"; 4. um wirklichkeitsgerechtes Verhalten, entsprechend um ein erfahrungs- und wirklichkeitsnahes religiöses Fragen bzw. einen "wirklichkeitsbezogenen Glauben".[35]

---

32) K.E. Nipkow, a.a.O. 231

33) vgl. a.a.O. 231

34) A.a.O. 232

35) Vgl. K.E. Nipkow, a.a.O. 232. Obwohl diese Lernzielorientierung alternative Möglichkeiten aufzeigt, legt sie trotzdem eine bestimmte Entscheidungsrichtung nahe, wie Nipkow selbst ausdrücklich betont, vgl. K.E. Nipkow, a.a.O. 231; diese Entscheidungsrichtung, in der sich unschwer Parallelen

Diese alternativen Möglichkeiten "wünschbarer Lernziele" scheinen einer Konzeption Theologischer Weiterbildung nahezukommen, die sich als "offenes System" versteht und für die bei der Lernzielbestimmung heuristische Lernziele im Vordergrund der Zielformulierung stehen.

Die Lernzielorientierung Nipkows könnte für eine Neukonzeption Theologischer Weiterbildung auch eine Hilfe sein, weil der Lernvorgang vor allem als "Verhaltens- und Einstellungsänderung" beschrieben wird. Obwohl in der Lernforschung keine allgemein akzeptierte Definition des Begriffes "Lernen" existiert, stimmen die unterschiedlichen Lerntheorien darin überein, daß Lernen eine relativ permanente Veränderung im Verhalten aufgrund vorausgegangener Erfahrungen ist.[36]
Alle Veränderungen in Verhalten, Einstellung und Umgang mit Personen, Problemen und Sachen gelten als Lernvorgänge, wobei der Neuerwerb von Kenntnissen nur begrenzt als Lernen angesehen wird, wenn sich die Kenntnis nicht in einer Verhaltensänderung auswirkt. Diese Erkenntnisse der Lernforschung sind für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung bedeutsam, insoweit in der theologischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen überkommene und übernommene Grundeinstellungen in Frage gestellt und beeinflußt werden sollen im Hinblick auf einen "verantworteten Glauben", der sich unter veränderten Bedingungen jeweils neu der Wirklichkeit stellen muß.[37]

---

aufzeigen lassen zu den Momenten einer "aufklärerischen" Pädagogik, ist für Nipkow unverzichtbar, da sonst die Curriculumforschung positivistisch verengt würde.

36) Vgl. hierzu und zum folgenden u.a. den Beitrag von K. Foppa, Lernen und Lerntheorien, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, 37ff; vgl. auch weiter oben S. 29, wo der erweiterte Lernbegriff als langfristige, erfahrungsbedingte Verhaltensänderung beschrieben wird.

37) Zur Frage der Flexibilität religiöser Grundeinstellungen vgl. u.a. auch K.W. Dahm, Gruppendynamik und kirchliche Praxis, in: Gruppendynamik in der kirch-

Die dargestellten Kriterien in Nipkows konvergenztheoretischem Ansatz, die für eine Verwendung des Modells in der Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung sprechen, lassen sich jedoch nicht ohne Einschränkung übernehmen. Im folgenden sollen daher einige Probleme genannt werden, die sich bei der Übertragung des Modells ergeben.

2.22 Die begrenzte Funktion des konvergenztheoretischen Ansatzes für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung

Bei der Übernahme des Ansatzes zeigt sich zunächst die Schwierigkeit der Übertragung der Lernziele, die für den Bereich des schulischen Religionsunterrichtes konzipiert worden sind und nicht vorbehaltlos übernommen werden können für den Bereich der außerschulischen theologischen Bildungsarbeit, die unterschiedlichen Bedingungsfaktoren unterliegt. Mit dieser Einschränkung wird Nipkows Modell daher vornehmlich als "Lernzielorientierung" verwendet, mit deren Hilfe untersucht werden soll, inwieweit in der gegenwärtigen andragogischen und theologischen Diskussion Perspektiven, Tendenzen und Ansatzpunkte gegeben sind, die für die von Nipkow genannten Lernziele relevant werden können.

Hier zeigt sich für die Lernzielbestimmung eine weitere Schwierigkeit: der Pluralismus der theologischen Meinungen einerseits und die mangelnde Theoriebildung im Bereich der Erwachsenenbildung andererseits.

---

lichen Praxis, hrsg. von K.W. Dahm/H. Stenger, München 1974, 28f

Die nachfolgenden Überlegungen zur Lernzielbestimmung stellen daher den Versuch dar, das schwer strukturierbare Feld der Theologischen Weiterbildung von der Fachdidaktik und Fachwissenschaft her auf seine Bedingungen hin zu überprüfen, um so den Prozeß der Entscheidungsfindung für Auswahl und Bestimmung von Lernzielen zu rationalisieren im Hinblick auf die Anforderungen einer "kooperativen didaktischen Planung und Curriculumentwicklung" im Bereich der Weiterbildung, wie sie im ersten Teil der Untersuchung aufgezeigt wurde.[38]

Für diese Aufgabe hat die religionspädagogische Lernzielorientierung Nipkows eine begrenzte Funktion. Die Zusammenfassung der Lernziele "in vierfacher Hinsicht" kann jedoch insoweit eine Hilfe sein, als sie die Strukturierung Theologischer Weiterbildung erleichtert; gleichzeitig kann die Angabe alternativer Ziele mithelfen, bei der Entscheidungsfindung einen "Dezisionismus" zu vermeiden und eine begründete Abweichung der Lernziele möglich zu machen, die Voraussetzung ist für eine verantwortungsbewußte und konstruktive Curriculumrevision.

Die größte Schwierigkeit bei der Übernahme des konvergenztheoretischen Ansatzes dürfte jedoch die Frage der "Abbildbarkeit" der pädagogischen und theologischen Perspektiven aufeinander und der "Transponierbarkeit" der je fachspezifischen Begriffe sein.[39] Für Nipkow, der diese Aufgabe selbst als "methodologisch schwierigstes Problem" seines Theorieansatzes bezeichnet, folgt daraus, daß eine religionspädagogische Theorie

---

38) Vgl. bes. weiter oben 1.31

39) Vgl. zu diesem Problem bes. K.E. Nipkow, a.a.O. 163f, wo der Autor diesen Fragenkomplex als "wissenschaftstheoretisches Fundierungsproblem der Religionspädagogik" bezeichnet.

erst dann wissenschaftliche Verbindlichkeit gewinne, wenn eine Verknüpfung und Verhältnisbestimmung der verschiedenen Fragestellungen, Befunde und Interpretationen in "intersubjektiv verstehbaren Kategorien" gelinge und so ein gemeinsamer theoretischer Bezugsrahmen geschaffen werden könne.[4o]

Die komplexe Aufgabe einer religionspädagogischen Theoriebildung, die Nipkow hier vom methodischen Zugang her beschreibt, wird sich immer nur in einzelnen Schritten verwirklichen lassen. Von daher können die nachfolgenden Ausführungen nicht mehr sein als der Versuch, die hier angesprochene wissenschaftstheoretische Problematik der Religionspädagogik in einigen Aspekten für den Bereich der Theologischen Weiterbildung zu reflektieren. Die Überlegungen sind dabei durch einen formalen Dreischritt gekennzeichnet, den Nipkows konvergenztheoretischer Ansatz nahelegt: für die vier alternativen Verhaltensziele (fragendes, emanzipatorisches, kommunikatives und wirklichkeitsgerechtes Verhalten) werden jeweils in einem ersten Schritt die andragogischen Beiträge, in einem zweiten Schritt die theologischen Beiträge vorgestellt, die für die Untersuchung der einzelnen Verhaltensziele relevant sind. Als Begründung für die Auswahl der Autoren sind vorrangig die Kriterien der Aktualität und Repräs-

---

4o) Vgl. K.E. Nipkow, a.a.O. 164; Nipkow erläutert die Forderung nach "größter gleichzeitiger Adäquanz" in pädagogischer und theologischer Hinsicht mit folgenden Worten: "Ist ein religionspädagogischer Entwurf, z.B. des Religionsunterrichts, des Kindergottesdienstes, der Gebetserziehung oder eines ähnlichen Aufgabenkomplexes pädagogisch nicht akzeptabel, muß dies in theologischer Sicht als ein ebenso gravierender Umstand betrachtet werden wie die theologische Unangemessenheit eines Entwurfs in pädagogischer Sicht. Die pädagogische Sachgemäßheit muß gleichsam vom Theologen theologisch gefordert, die theologische Sachgemäßheit vom Pädagogen pädagogisch gefordert werden können; andernfalls ist der Entwurf bedenklich."

sentanz ausschlaggebend.[41] In einem dritten Schritt wird dann versucht, die vorgestellten Beiträge auf gemeinsame Tendenzen hin zu untersuchen, die mithelfen, den Prozeß der Entscheidungsfindung zu rationalisieren und zu objektivieren.

Die Frage, inwieweit sich dabei die Forderung einer gleichzeitigen "pädagogischen und theologischen Sachgemäßheit" angemessen erfüllen läßt, wird erst im Verlauf der Untersuchung geklärt werden können.

---

41) Vgl. hierzu weiter oben S. 42f, wo diese beiden Kriterien für die Auswahl der Konzeptionen Theologischer Erwachsenenbildung erörtert werden. Der dort geäußerte "subjektive Vorbehalt" gilt auch für die nachfolgenden Ausführungen, insoweit die Darstellung der andragogischen und theologischen Beiträge auf den Aspekt der "Funktionalität" für die Lernzielbestimmung eingegrenzt wird.

2.3 Orientierungshilfen für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung

2.31 Die Bedeutung der Frage für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung

Für das fragende Verhalten bzw. die fragende religiöse Offenheit, die Nipkow als erstes Lernziel für Schule und Religionsunterricht nennt, lassen sich sowohl in der gegenwärtigen andragogischen wie theologischen Diskussion Ansatzpunkte finden.

In der andragogischen Diskussion ist die Bedeutung des fragenden Verhaltens erst von wenigen Autoren systematisch reflektiert worden. Die verstreuten Aussagen, die bisher zu dieser Fragestellung gemacht worden sind, lassen sich am ehesten als Aufforderung zur dialogischen Auseinandersetzung zusammenfassen.

In der Theologie ist dieser Fragenkomplex vor allem von den Vertretern der praktischen Theologie, insbesondere der Religionspädagogik aufgegriffen worden. Hier liegen zur "Theologie der Frage" und zum "fragenden Glauben" bereits Ansätze einer systematischen Reflexion vor.[42]

2.311 Die dialogische Auseinandersetzung im andragogischen Lernprozeß

In den Publikationen zur Erwachsenenbildung wird die Aufforderung zur dialogischen Auseinandersetzung in Zusammenhang gebracht mit dem Bedingungsgefüge des

---

42) Vgl. hierzu bes. H.-D. Bastian, Theologie der Frage, München 1969 und A. Exeler, Fragender Glaube, in: A. Exeler/J.B. Metz/K. Rahner, Hilfe zum Glauben, Einsiedeln 1971, 9ff

andragogischen Lernprozesses.[43] Dabei wird im Zusammenhang mit den "anthropologischen Prämissen" auch das Problem angesprochen, daß das Lernen mit Veränderungen und daher mit einer Ungewißheit verbunden sein könne, die Angst verursache.[44] Diese Problematik gelte für die Erwachsenenbildung in einem besonderen Maße, weil es im andragogischen Lernprozeß nicht allein um ein Weiterlernen, sondern um ein "Umlernen" gehe, also ein Umstrukturieren dessen, was als "Lernbesitz" mißverstanden worden sei.[45]

Lernen sei demzufolge mit einem Verzicht verbunden, der verunsichern könne, was der Erwartung des Lernwillens widerspreche, nämlich Selbstsicherheit zu finden.[46] Diese Erfahrung verstärke die Einstellung, sich nur dann Lernanforderungen zu unterziehen, wenn es offensichtlich notwendig sei; das bedeute zugleich die Beschränkung der Lernperspektive auf das "funktional Unabdingbare", wie es z.B. in der berufsbezogenen Weiterbildung gegeben sei.[47]

---

43) Vgl. dazu u.a. die Beiträge, die H. Tietgens in Zusammenarbeit mit anderen Autoren in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" veröffentlicht hat; vgl. aus dieser Reihe, die von der pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen VHS-Verbandes herausgegeben wird, bes. H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967 und H. Tietgens/ J. Weinberg, Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971. Zum Wortgebrauch von "andragogisch" vgl. weiter oben 0.2.

44) Vgl. hierzu bes. die Ausführungen in: H. Tietgens/ J. Weinberg, a.a.O. 12ff

45) Tietgens und Weinberg heben an dieser Stelle hervor, daß beim Begriff des Umlernens keineswegs nur an den besonderen Fall des "Umschulens" zu denken sei. Hier werde vielmehr die Schwierigkeit angesprochen, daß bei Erwachsenen Neuinformationen jeglicher Art auf mehr oder weniger bewährte Vorstrukturierungen stoßen, gegen deren Veränderung sich Widerstände geltend machen; vgl. a.a.O. 265, Anm. 7.

46) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 13

47) Vgl. a.a.O. 13; die Frage der Verunsicherung im andragogischen Lernprozeß wird auch angesprochen von Strunk, der eine solche Infragestellung in Verbindung sieht mit einem zumindest vorübergehenden und partiellen Identitätsverlust; vgl. G. Strunk, Das

Diese Zurückhaltung neuen Lernangeboten gegenüber führen Tietgens und Weinberg auf das Grundproblem zurück, daß der Mensch "Herr der Situation" bleiben möchte. Zum Lernprozeß gehörten jedoch Phasen, in denen sich der Lernende in nicht für ihn vorstrukturierte Situationen begeben müsse. Die häufig zu hörende These, daß der Erwachsene nur zu lernen bereit sei, wenn er wisse, wofür, müsse dahingehend ergänzt werden, daß er am ehesten bereit sei, Lernenergien aufzubringen, wenn dieses "Wofür" seiner eigenen Vorstellungswelt entspreche. Der Hang zur Selbstbestätigung sei eine sich besonders nachhaltig auswirkende Bildungsbarriere. Das heiße aber, wer zum Weiterlernen ermuntert werden solle, müsse davon überzeugt werden, daß es gut sei, seine eigene Vorstellungswelt zu verändern.[48] Die Bereitschaft zur Veränderung und zur offenen Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und ungewohnten Situationen sei aber nicht nur Voraussetzung für das Weiterlernen, sie sollte auch als bleibende Aufgabe des andragogischen Lernprozesses selbst verstanden werden. Darum werde man sogar das "Ertragen der Mehrdeutigkeit" und der momentanen Unsicherheit herausfordern müssen, wenn die Fähigkeit zum selbst- oder gruppengesteuerten Lernen stärker entwickelt werden solle.[49]

Die Bereitschaft zur dialogischen Auseinandersetzung wird in ihrer Bedeutung für die Orientierung- und Urteilsbildung von Tietgens auch in einem anderen Beitrag

---

Methodenproblem in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung, Gemeindeseminare, Sonderheft Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 6o (1971) Heft 3, 86; vgl. dazu auch T. Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, 34, wo die Identitätskrise beim Übergang von primären zu sekundären Gruppen als Folge von Veränderung beschrieben wird.

48) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 13

49) Vgl. a.a.O. 13

im Zusammenhang mit der Autoritätsfrage angesprochen.[50] Tietgens betont dort, daß der Grundsatz der Autonomie und Gleichberechtigung der Teilnehmer am Lernprozeß für den Kursleiter kein Anlaß sein dürfe, auf Leitungsfunktionen zu verzichten, insbesondere auf die der "Gegensteuerung".
Diese Gegensteuerung kann für Tietgens in der Praxis sehr Verschiedenes bedeuten; sie kann z.B. darin bestehen, "etwas in Frage zu stellen, was von Teilnehmern als allgemein selbstverständlich angesehen wird", oder "Aspekte eines Themenkomplexes hervorzukehren, die im freien Diskussionsverlauf unberücksichtigt bleiben"[51]. Sie ist mit den Worten des Autors "eine regulative Funktion, die die Aspektvielfalt sichern und dafür sorgen kann, daß Gegenwirkungen gegenüber dem Diskussionssog erhalten bleiben"[52].

Für den Lernprozeß könne das auch bedeuten, die Teilnehmer dem "Anderen", dem "Unerwarteten" auszusetzen. Dabei gehe es immer darum, eine Aufgeschlossenheit für die "andere Seite" zu schaffen und zu neuem und andersartigem Nachdenken zu führen, um ein Bewußtsein von der Vielschichtigkeit der Phänomene zu vermitteln.[53]

---

50) Vgl. hierzu und zum folgenden H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen 33f.

51) A.a.O. 33

52) A.a.O. 33f

53) Vgl. a.a.O. 34. Die Frage der provozierten Verunsicherung des "status quo" wird auch aufgegriffen in einer empirischen Basisstudie zum Problem der Erfassung des Bildungserfolges, die J. Vontobel unter dem Titel "Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung" in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung", 1972 veröffentlicht hat. Bei der Untersuchung der Frage, wie der Lehrstil den Bildungserfolg beeinflußt, macht der Autor auch Aussagen über den "motivationsfördernden Lehrstil". Als eine Maßnahme nennt Vontobel die Schaffung eines sog. "kognitiven Vakuums", das insofern zur Erhöhung der Lernmotivation beitragen könne, als das Individuum bestrebt sei, die abgebauten kognitiven Inhalte möglichst rasch und wirkungsvoll durch neue zu ersetzen, um einer Orientierungslosigkeit und den damit verbundenen Unsicherheitsgefühlen zu entgehen; vgl. a.a.O. 39ff, bes. 41-43.

Die Bereitschaft zum Umdenken und zur Revision überkommener Einstellungen wird in der Diskussion zur Weiterbildung von einigen Autoren auch in Verbindung gesehen mit der Frage der "Vorurteile" und der "negativen Stereotype", die den andragogischen Lernprozeß hemmen oder ihn sogar verhindern können.[54]
Der "Abbau der Vorurteile" und die "Änderung von Fehleinstellungen" wird in diesem Sammelband von der Mehrzahl der Autoren als bedeutsame Aufgabe der Weiterbildung bezeichnet.[55] Für die Bewältigung dieser Aufgabe stehen der Erwachsenenbildung verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, die von Skowronek in seinem Beitrag vorgestellt werden.[56]

Im Lernprozeß mit Erwachsenen sollte versucht werden, die vorhandenen Vorurteile nicht "punktuell" anzugehen, sondern einen allgemeinen strukturellen Beitrag zu leisten, indem "Werthaltungen" entwickelt und gefördert würden, die Vorurteilen das Überleben erschwerten. Hierzu gehöre vor allem die Bereitschaft zu rational-kritischer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten.

Eine weitere Möglichkeit für den Abbau von Vorurteilen sei das indirekte Vorgehen, das dem selbständigen Engagement Raum gebe. Dabei stehe zunächst nicht die Widerlegung von Vorurteilen im Vordergrund, sondern die systematische Erarbeitung von Sachzusammenhängen, um so das Einzelproblem durch Einordnung in einen größeren Rahmen zu relativieren und durchschaubar zu machen.

---

54) Vgl. hierzu u.a. W. Strzelewicz (Hrg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen ^{2}1965, wo die vielfältige Problematik aus der Perspektive verschiedener Fachrichtungen vorgestellt wird.

55) Vgl. bes. die Beiträge von W. Strzelewicz, Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft 9-33 und H. Skowronek, Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen 62-96

56) Vgl. zum folgenden H. Skowronek, a.a.O. 94f

Eine wichtige Hilfe für den allmählichen Abbau von Vorurteilen sei weiterhin das Angebot von Handlungsmöglichkeiten für die Teilnehmer der Bildungsveranstaltungen. Hier sei die aktive Zusammenarbeit als Gruppe von besonderer Bedeutung, denn die wiederholte Betätigung durch Kontakte mit Gleichgesinnten und die neue Erfahrung des gemeinsamen Handelns seien notwendig, um die Neuorientierung zu stabilisieren.

Das Ziel dieser Bemühungen, Vorurteile und Fehleinstellungen zu überwinden, kann nicht die Vorurteilslosigkeit sein, die eine pädagogisch nicht realisierbare Utopie ist. Dennoch sollte im andragogischen Lernprozeß versucht werden, die Vorurteile und Fehleinstellungen so weit wie möglich zu kontrollieren, um so Voraussetzungen zu schaffen für eine offene dialogische Auseinandersetzung.

2.312 Zur "Theologie der Frage"

In der kirchlichen Verkündigung hat lange Zeit die Antwort den Vorrang vor der Frage gehabt. Diese Tatsache läßt sich u.a. nachweisen am Aufbau vieler Katechismen, die auf jede Frage eine präzise Antwort bereithalten.
Trotz mancher Neuansätze im theologischen Denken und Wandlungen im "Kirchenverständnis" kennzeichnet diese Haltung noch weitgehend die gegenwärtige Situation.[57] Diese Einstellung widerspricht nicht nur dem existentiellen Fragebedürfnis des Menschen, sondern auch dem

57) H. Zahrnt kennzeichnet diese Situation mit folgenden Worten: "Die in der Kirche regierende Interpunktion ist das Ausrufungszeichen, nicht das Fragezeichen, ihre bevorzugte Aussageform demnach der Appell, nicht die Argumentation, die Haupttugend entsprechend der Gehorsam, nicht das eigene Nachdenken. Und so schießt die Kirche den Menschen ihre Antworten denn an den Kopf wie Meteoriten von einem fremden Stern." ders., Gott kann nicht sterben, München 1970, 107

Zeugnis der Bibel, die als "Dokument des Glaubens" eine erstaunliche Fülle von Fragen aufweist, wie mehrere Autoren in ihren Beiträgen hervorheben.[58]

In den Schriften des Alten Testamentes und des Neuen Testamentes gehe es dabei nicht um didaktisch gemeinte oder rhetorische Fragen, sondern der Mensch frage aus einem "existentiellen Bedürfnis" heraus, das sich oft äußere als Klage, Ratlosigkeit oder Zorn.[59]

Die Orientierung an der Schrift zeige, daß im "biblischen Glauben" eindeutig die Frage den Vorrang habe vor der Antwort, und daß gerade die "vitale Fragekraft" dem biblischen Glauben eine umwandelnde Wirkung verleihe, die sowohl den einzelnen als auch die Gemeinschaft radikal in Frage stelle. Der christliche Glaube, der sich am biblischen Zeugnis ausrichte, sei daher ein "fragender Glaube", der in der Bereitschaft zum Weiterfragen auf immer neue "Aktualisierung" hin angelegt sei.[60]

Diese Frage wird auch von H. Halbfas in seiner "Fundamentalkatechetik" reflektiert, wo der Autor die Bedeutung des Fragens für das Verstehen der biblischen Botschaft aufzeigt.[61] Halbfas betont in diesem Zusammenhang, daß eine Frage erst dann Glaubwürdigkeit gewinnt,

---

58) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. die Ausführungen von H.-D. Bastian zur Frage in biblischen Texten in: Theologie der Frage 264-291; A. Exeler, Fragender Glaube 9ff und H. Zahrnt 1o3.

59) Vgl. im AT vor allem in den prophetischen Schriften Jer 14,8f; Habakuk 1,13-14 und das Buch Hiob 3,11; 7,19-21; 1o,18; im NT vgl. die Fragen, die um die Person Jesu und seine Sendung aufgeworfen werden: u.a. Lk 7,19; 7,49; 8,25; 23,3; Jo 6,3o; 8,25f; Mat 13,53f; Mk 6,1-6

6o) Vgl. A. Exeler, Fragender Glaube 11ff. Exeler weist in seinen Überlegungen auch hin auf den Zusammenhang von "Fragekraft" der Glaubenden und ihrer "Sprachmächtigkeit", der Fähigkeit, ihren Glauben in eigenen Worten auszudrücken.

61) Vgl. H. Halbfas, Fundamentalkatechetik, Stuttgart ^{2}1969, 82ff

wenn sie durch kein "Fallnetz" abgesichert ist. Ohne diesen "Wagemut" bleibe die Frage unwahr und damit eine Scheinfrage, die aus "pädagogischem Trickdenken" lediglich gemimt werde, um desto besser eine längst bereitgehaltene Antwort präsentieren zu können. Halbfas nennt daher das "Ethos des Fragens", das er als "Ruhelosigkeit des Weiterfragens" umschreibt, die Voraussetzung für jede religionspädagogische Unterweisung; denn mit jeder Antwort eröffne sich ein neuer Fragehorizont, und allein im ständigen Weiterschreiten von Frage zu Antwort und neuer Frage geschehe Denken, Lernen und Verstehen.[62]

Ein Glaube, der im ursprünglichen Wortsinn "frag-würdig" ist, verlangt somit eine Haltung radikaler Offenheit, da der Verzicht auf ein geschlossenes System fertiger Antworten dem Glaubenden die Sicherheit bisheriger Positionen nimmt. Der "fragende Glaube" sieht daher auch den Zweifel als intensivierte Form der Frage und damit als "notwendiges Element des Glaubens".[63] Die theologischen Reflexionen, die sich mit der Frage des "Glaubenszweifels" auseinandersetzen, wollen deutlich machen, daß die "Glaubenskrise" und die "Ungewißheit des Glaubens" nicht ausgeklammert werden können, wenn der Glaubende das Wagnis eingeht, sich immer wieder in Frage stellen zu lassen. Diese Schwierigkeit gelte aber ebenso für die "Ungewißheit des Unglaubens", der seinerseits nie mit endgültiger Gewißheit sagen könne, ob der Glaube nicht doch die Wahrheit sei.

---

62) Vgl. H. Halbfas, a.a.O. 85; vgl. auch O. Betz, Frag-Würdigkeiten. Überlegungen, Anregungen und Aufgaben der Katechese der Gegenwart, München 1967

63) Zur Problematik des Glaubenszweifels vgl. u.a. auch H. Fries (Hrsg.), Glaube und Kirche auf dem Prüfstand, München 197o, 28 und die Ausführungen im Holländischen Katechismus 33o-335, bes. 335, wo die positiven Aspekte des Glaubenszweifels aufgezeigt werden.

Dieses Problem wird auch angesprochen von J. Ratzinger, der seiner "Einführung in das Christentum" Reflexionen über den "Glauben in der Welt von heute" voranstellt.[64] Ratzinger beschreibt in diesem Zusammenhang die Situation des Menschen vor der "Gottesfrage" als "Ineinander von Zweifel und Glaube"; denn der Glaubende wie der Ungläubige hätten - jeder auf seine Weise - am Zweifel und am Glauben Anteil, wenn sie sich nicht vor sich selbst verbergen würden. Keiner könne dem Zweifel ganz, keiner dem Glauben ganz entrinnen; für den einen werde der Glaube gegen den Zweifel, für den andern durch den Zweifel und in der Form des Zweifels anwesend. Es sei die Grundgestalt menschlichen Geschicks, nur in dieser unbeendbaren Rivalität von Anfechtung und Gewißheit die Endgültigkeit seines Daseins finden zu dürfen. Vielleicht könnte so gerade der Zweifel, "der den einen wie den andern vor der Verschließung im bloß Eigenen bewahrt", zum Ort der Kommunikation werden.[65]

Die Bereitschaft zur Infragestellung der persönlichen Glaubenseinstellung und zur radikalen Offenheit im Hinblick auf die Anforderungen der christlichen Glaubensbotschaft ist in der kirchlichen Glaubensverkündigung oft zu wenig betont worden und hat somit auch das Bewußtsein der Glaubenden kaum beeinflussen können.

---

64) Vgl. J. Ratzinger, Einführung in das Christentum, München ^{2}1968, 17ff

65) Vgl. a.a.O. 24; vgl. zu dieser komplexen Fragestellung ausführlicher das Materialbuch "Glaube - Unglaube", hrsg. von H.J. Türk, Mainz 1971; vgl. dort bes. die Beiträge von K. Füssel, Der moderne Unglaube in theologischer Sicht 64-76 und W. Post, Ideologie und Glaube 118-14o, bes. 139f, wo Post über die "unvermeidbare Identität von Glaube und Unglaube" spricht.

Bastian fordert daher in seinen Ausführungen zur "Theologie der Frage", daß das "Fragen des Laien" viel stärker als bisher institutionalisiert und privilegiert werden müsse, um "Mündigkeit im Glauben" zu erreichen.[66]
Der "fragende Glaube" habe hier eine besondere Funktion, da er die überkommenen "Glaubensvorstellungen" und "Glaubensinhalte" dem biblischen Vorbild entsprechend wieder frag-würdig mache und dadurch die Voraussetzung schaffe, die allzu bekannten und oft erstarrten "Glaubensformeln" neu zu beleben.
Dieser Prozeß, der das Bekannte in Frage stelle und durch neue, ungewohnte Wortwahl gleichsam "verfremde", ist nach Auffassung von Bastian unerläßlich für eine "fragemüde Christenheit", die ihren Glauben allzu selbstverständlich und unreflektiert lebt.[67]

---

66) Vgl. H.-D. Bastian, a.a.O. 95; vgl. hierzu auch H. Zahrnt, a.a.O. 1o9

67) Vgl. H.-D. Bastian, a.a.O. 242. Diese Fragestellung wird von Bastian ausführlicher behandelt in: ders., Verfremdung und Verkündigung, München 1965; vgl. dort bes. 14-19 Bastians Darstellung der Theorien Bertold Brechts, für den Verfremdung kein literarischer Selbstzweck sei, sondern eine notwendige Redeform, um die Wahrheit zu sagen. Vgl. in diesem Zusammenhang auch R. Zerfaß, Die Sprache der Verkündigung, in: Pastorale "Verkündigung", Mainz 197o, 95f, wo der Autor die sprachliche "Verfremdung" überkommener Sprachformeln als Hilfe für eine Reform der kirchlichen Verkündigung anspricht.

2.313 Fragendes Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung

Vergleicht man die vorangegangenen Aussagen zur Bedeutung des fragenden Verhaltens, so lassen sich einige grundlegende Parallelen aufzeigen, die im Hinblick auf die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung Orientierungshilfen sein können.

Die Bereitschaft zur Infragestellung, die in den Beiträgen der Pädagogen als Voraussetzung für jeglichen Lernprozeß gefordert wird, läßt sich in den theologischen Reflexionen vergleichen mit der Aufforderung zur radikalen Offenheit, die notwendig ist zur Verwirklichung der "biblischen Glaubenshaltung".[68] Sowohl auf pädagogischer wie theologischer Seite werden auch die Schwierigkeiten und Hindernisse reflektiert, die sich der Bereitschaft zur Infragestellung und Veränderung in den Weg stellen: während in der andragogischen Literatur der Verzicht auf Selbstsicherheit in Zusammenhang gesehen wird mit der Angst vor dem vorübergehenden "Identitätsverlust", betonen die theologischen Beiträge die Schwierigkeit der Glaubenden, auf die Sicherheit eines geschlossenen Systems fertiger Antworten zu verzichten und auch den Zweifel als notwendiges Element des "fragenden Glaubens" anzuerkennen.[69]

In diesem Zusammenhang wird in den Beiträgen noch eine dritte Parallele sichtbar: der Zweifel, der von

---

68) Vgl. dazu aus der andragogischen Diskussion bes. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 13; aus den theologischen Beiträgen vgl. H. Halbfas, a.a.O. 85.

69) Vgl. in diesem Zusammenhang bes. G. Strunk, a.a.O. 86; aus der theologischen Diskussion vgl. u.a. H. Fries, a.a.O. 28 und die Ausführungen im Holländischen Katechismus, bes. 335.

den Theologen als möglicher Ort der Kommunikation für Glaubende und Nicht-Glaubende genannt wird, kann in Verbindung gesehen werden mit der Aufgabe, im andragogischen Lernprozeß eine Aufgeschlossenheit für die "andere Seite" zu schaffen, um durch die dialogische Auseinandersetzung ein Bewußtsein von der Vielschichtigkeit der Phänomene zu vermitteln.[7o]

Der Aufweis dieser wenigen Parallelen macht deutlich, daß sowohl aus fachdidaktischer wie aus fachwissenschaftlicher Perspektive das fragende Verhalten als notwendiges Lernziel und zugleich als Voraussetzung Theologischer Weiterbildung begründet werden kann, zumal ohne die Bereitschaft zur Infragestellung und zur Offenheit in Glaubensfragen der Prozeß theologischer Bildung erst gar nicht in Gang kommen würde.[71]
Der Hinweis auf die Schwierigkeiten und Hindernisse, die sowohl in der pädagogischen wie theologischen Diskussion für die Verwirklichung dieser Fragehaltung aufgezeigt werden, lassen aber auch erkennen, daß fragendes Verhalten nur in einem langwierigen Lernprozeß selbst immer neu eingeübt werden kann. Für ein Gelingen dieses Lernprozesses wird es daher entscheidend sein, die Schwierigkeiten der Teilnehmer ernstzunehmen, die sich vorrangig als "Angst vor Veränderung und Verunsicherung" ausdrücken.
Hier wird es in der Theologischen Weiterbildung vor allem darauf ankommen, die "Lernmotivation" der Teil-

---

7o) Vgl. dazu aus den theologischen Beiträgen bes. J. Ratzinger, a.a.O. 24 und aus der andragogischen Diskussion H. Tietgens, a.a.O. 34.

71) Vgl. dazu G. Strunk, a.a.O. 84, wo Strunk für die religiöse und theologische Erwachsenenbildung sagt, daß die notwendige Bereitschaft zur Revision "die Dogmatisierung einmal fixierter Aussagen zu zeitlos geltender Wahrheit" verhindere. Dieser Bildungsbereich habe sich somit "als Institution fragender Auseinandersetzung und Wahrheitsfindung" zu verstehen.

nehmer zu verstärken und ihnen Hilfen anzubieten, um die vorhandenen Lernbarrieren und -widerstände zu überwinden, die sich dem fragenden Verhalten entgegenstellen. Die Frage der Motivierung der Teilnehmer als didaktische Aufgabe im Lernprozeß ist bisher in den Entwürfen zur Theologischen Weiterbildung nur ungenügend berücksichtigt worden.[72]

Die Auseinandersetzung mit der Motivationsfrage ist jedoch ein notwendiger Bestandteil der Lernzielreflexion, besonders im Hinblick auf die Lernenergie und Lernbereitschaft, wie Tietgens und Weinberg in ihrem Beitrag betonen. Für die Erwachsenenbildung sei diese Frage insofern von besonderer Bedeutung, als es bei ihr nicht nur wie in der Schule darum gehe, den Lernprozeß durch Motivation zu unterstützen und damit Lernwiderstände zu überwinden, sondern in der Erwachsenenbildung müsse vielfach erst eine Motivation geschaffen bzw. gefunden und nahegebracht werden, die den Anstoß zum Weiterlernen und zum Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung gebe.[73]

---

72) Vgl. hierzu E. Feifel, Glaubenssinn 75f, wo der Autor sagt, daß im Bereich der Theologischen Weiterbildung die herkömmliche Orientierung an vorgegebenen Inhalten und die damit gekoppelte Beschränkung der Lernzielfrage auf implizite Ziele zwangsläufig zur Vernachlässigung des Motivationsvorgangs geführt hat.

73) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 46. Zur Motivationsfrage in der Erwachsenenbildung vgl. auch W. Niggemann, Probleme der Motivation, Effizienz und Kontrolle in den Lernprozessen der EB, in: Bensberger Protokolle Nr. 1, hrsg. von H. Boventer, Bensberg 1969, 7-21; vgl. bes. 12-15, wo der Autor "Ja-Lernmotive" als Antrieb zum Lernen und "Nein-Lernmotive" als Blockierung des Lernens beschreibt und wo Niggemann eine notwendige Unterscheidung macht zwischen "Zugangsmotivation" und "Motivation als erster Lernstufe"; vgl. in diesem Zusammenhang auch H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen 21ff und J. Vontobel, a.a.O. 39ff.

Als weiterer Faktor der Lernzielbestimmung, der in Zusammenhang steht mit der Überwindung der Lernbarrieren, sollte nach Auffassung der Autoren auch das "Lernklima einer Gesellschaft" berücksichtigt werden, das die Bereitschaft zur dialogischen Auseinandersetzung positiv oder negativ beeinflussen kann.[74]

Hier geht es um die Tatsache, daß die Notwendigkeit der "lebenslangen Weiterbildung", der "éducation permanente" oder des "life-long learning" in der gegenwärtigen Gesellschaft zwar allgemein anerkannt wird, daß aber das regelmäßige, systematische Lernen, Weiterlernen und Umlernen nicht zur "normalen" Rolle des Erwachsenen gehört, wie Schulenberg sagt: "Zu dem Kanon der selbstverständlichen Erwartungen, die unsere Gesellschaft an einen Erwachsenen in seinem Erwachsensein stellt, gehört das regelmäßige Lernen nicht."[75] Dieser "Rollenkonflikt" des Erwachsenen in der gegenwärtigen Gesellschaft ist für Schulenberg weitgehend bedingt durch die einseitige Ausrichtung der Erwachsenenbildung an idealistischen Bildungsvorstellungen, die nur von einer kleinen elitären Gruppe aufgegriffen werden konnten.[76]

---

74) Vgl. hierzu u.a. W. Niggemann, a.a.O. 11 und H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 13f und bes. 23ff, wo die Autoren "die sozialen Dimensionen des andragogischen Feldes" beschreiben. Diese Frage wird auch ausführlich aufgegriffen in einem Beitrag von W. Schulenberg, Bildungsappell und Rollenkonflikt - Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart, in: C. Ritters (Hrsg.), Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968, 145-17o. - Der Einfluß soziokultureller Faktoren auf die Bildungsvorstellung und -motivation wird im Verlauf der Untersuchung erneut aufgegriffen im Kontext der sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung; vgl. 2.341.

75) W. Schulenberg, a.a.O. 151

76) Vgl. a.a.O. 157

Ein weiterer Grund sei die Fehleinstellung der Erwachsenen-Anthropologie, die den Erwachsenen als "fertig und abgeschlossen" ansehe und somit das Lernen als Vorbereitung auf das Leben dem Heranwachsenden zuordne.[77] Zu diesem herkömmlichen Rollenverständnis komme schließlich die Annahme hinzu, daß der Erwachsene angeblich auch nicht mehr lernen könne.[78]

Die Kenntnis der hier dargestellten Faktoren, welche die Einübung des fragenden Verhaltens im andragogischen Lernprozeß mitbedingen, kann in dieser Funktion als mögliche Hilfe zur Rationalisierung und Objektivierung der Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung verstanden werden, insoweit diese sich die Verwirklichung einer Fragehaltung zum Lernziel gesetzt hat.
Die kritische Auseinandersetzung mit den Bedingungsfaktoren des Lernprozesses wird auch von Bastian in seinen Reflexionen zur "Theologie der Frage" als notwendige Aufgabe der Religionspädagogik angesprochen.[79] Der Autor, der hier "Glauben als Lernprozeß" beschreibt, versucht deutlich zu machen, daß die menschliche Fragefähigkeit der "Lehrmäßigkeit der christlichen Botschaft" entspricht.[80] Die Religionspädagogik habe daher in ihrer Funktion als "theologische Didakrik" vorrangig die Aufgabe, die Bedingungsfaktoren des Lernprozesses auf die Lehrmäßigkeit und Lernmöglichkeit des christlichen Glaubens zu beziehen. Im Hinblick auf

---

77) Vgl. hierzu bes. W. Niggemann, a.a.O. 11

78) Vgl. W. Schulenberg, a.a.O. 158; die Frage der Lernfähigkeit Erwachsener wird ausführlicher erörtert in 2.341.

79) Vgl. hierzu H.-D. Bastian, a.a.O. 292ff, wo der Autor Ausführungen zur "Religionspädagogik der Frage" macht.

8o) Vgl. H.-D. Bastian, a.a.O. bes. 314f

die Fragehaltung folgt daraus für Bastian, daß es Aufgabe der Didaktik sei, in Kenntnis der bedingenden Faktoren die pädagogisch möglichen und nötigen Fragen zu bedenken. Soweit sie "mikrostrukturalistisch" arbeite, erforsche sie die pädagogische Funktion der interrogativen Sprachfunktion. Die theologische Didaktik konkretisiere dieses Problem bezüglich der Lehre und der Lernbarkeit des christlichen Glaubens. Dabei gelte die Prämisse: "Die Lehrmäßigkeit und Lernmöglichkeit des Glaubens hängen didaktisch an der Frage."[81]

In diesem Zusammenhang wird noch einmal deutlich, daß die Realisierung des "fragenden Verhaltens" als Lernziel der Theologischen Weiterbildung angewiesen bleibt auf die Koordination pädagogischer und theologischer Fragestellungen, die in gegenseitiger "Kontrolle" die Bedingungen des andragogischen Lernprozesses im Hinblick auf die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung rationalisieren und objektivieren.[82]

---

81) H.-D. Bastian, a.a.O. 292

82) In diesem Zusammenhang vgl. die Ausführungen Nipkows, a.a.O. 164, wo der Autor die Schwierigkeiten einer theoretischen Verschränkung pädagogischer und theologischer Perspektiven aufzeigt; vgl. auch K.E. Nipkow, a.a.O. 128, wo der Autor die kritische Unterscheidung zwischen pädagogischem und theologischem Denkansatz als Voraussetzung für die Schaffung eines gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmens fordert.

2.32 "Mündigkeit" und "Rationalität" als Kriterien für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung

In der derzeitigen Diskussion um die Funktion der Weiterbildung versuchen zahlreiche Autoren, "einen gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Ansatz in die Theorie der Erwachsenenbildung einzubringen"[83]. Die Beiträge zu dieser Fragestellung werden im folgenden als "emanzipatorische Konzepte der Erwachsenenbildung" im Hinblick auf die Lernzielbestimmung untersucht.

In den theologischen Publikationen der letzten Jahre wird mit zunehmender Intensität die Forderung erhoben, die "Impulse der Aufklärung" für eine kritische Glaubensreflexion und Glaubensbegründung einzubringen.[84] Die Aufgabe einer verantworteten Glaubensbegründung wird in den nachfolgenden Überlegungen der fachwissenschaftliche Aspekt sein, der für die Lernzielbestimmung im Hinblick auf "emanzipatorisches Verhalten" untersucht werden soll.

---

83) A. Benning, Wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Überlegungen zur Theorie der Erwachsenenbildung, in: EB 19 (1973) 179

84) Vgl. zu dieser Forderung bes. G. Otto, Vernunft. Aspekte zeitgemäßen Glaubens, Stuttgart 1970, 11; der Autor versucht in diesem Buch, Aspekte zeitgemäßen Glaubens vor allem unter dem Gesichtspunkt der Veränderung darzustellen.

2.321 Emanzipatorische Konzepte der Erwachsenenbildung

Bei dem Versuch einer "Typologie" der wichtigsten heute in der BRD vertretenen Weiterbildungskonzeptionen zeigt sich, daß die gegenwärtige Diskussion um Ziel und Aufgabe der Weiterbildung sich hauptsächlich zwischen zwei Polen bewegt, die in den einzelnen Beiträgen zwar mit unterschiedlichen Termini bezeichnet werden, die sich aber grundsätzlich als "adaptive versus emanzipative Weiterbildung" charakterisieren lassen.[85]

Bei der Analyse der Beiträge, die sich einer emanzipatorischen Konzeption der Erwachsenenbildung verpflichtet wissen, lassen sich als Folge unterschiedlicher Emanzipationsbegriffe Varianten im Aufgabenverständnis feststellen, die in dreifacher Form erkennbar sind[86]:

Hier geht es zunächst um die "privatistische Variante", eine von Geschichte und Gesellschaft weithin absehende emanzipative Konzeption, die von "Mündigkeit" und "Autonomie" auch dann noch sprechen kann, wenn diese sich nur im Bereich des Privaten oder der "Innerlichkeit" realisieren lassen.[87]

---

85) Vgl. hierzu exemplarisch fünf Beiträge, die im Sammelband "Leitlinien der Erwachsenenbildung" 1972 in Braunschweig erschienen sind: J. Dikau, Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik 11off; W. Strzelewicz, Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung 134ff; Niels S. Sewig, Perspektiven emanzipatorischer Lernarbeit mit Erwachsenen 165ff; H. Siebert, Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der beruflichen Erwachsenenbildung 15off und D. Sauberzweig, Gemeinde und Erwachsenenbildung 78ff, bes. 8o.

86) Vgl. zum folgenden bes. die Analyse der Weiterbildungskonzeption von St. Pröpper u.a., a.a.O. 55ff; die nachfolgenden Ausführungen verdanken dieser Studie entscheidende Impulse.

87) Als Exempel für diese Variante kann weitgehend die Emanzipationsauffassung Pöggelers angeführt werden, der die "menschliche Mündigkeit" wiederholt in den

Eine weitere Variante der emanzipatorischen Konzeption bezieht zwar die Gesellschaft mit ein; es ist jedoch eine Emanzipationsauffassung, die vorwiegend im individuell-intellektuellen Bereich wirksam ist und sich zum Teil hinter Begriffen wie Kritikfähigkeit, kritisches Denken oder ähnlichen verbergen kann, sei es, daß die Autoren sich mit einer praktisch folgenlosen kritischen Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge begnügen, sei es, daß sie - zumeist implizit - eine Identität von Wissen und Handeln voraussetzen.[88]

Mittelpunkt seiner Reflexionen gestellt hat; vgl. hierzu bes. F. Pöggeler, Der Mensch in Mündigkeit und Reife, Paderborn 1964 und ders., Bildung in einer mündigen Gesellschaft, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrsg. von C. Ritters, Weinheim 1968, 99-116, bes. 109, wo der Autor "Reife, Erfahrung, Mündigkeit, Freiheit des personalen Selbststandes sowie Geformtheit des Daseins" als "Werthaltungen" bezeichnet, deren Integration für die "Wertgestalt modernen Erwachsenseins" kennzeichnend sind.

88) Als Beispiel für die "intellektualistische Variante" läßt sich u.a. der Aufsatz von M. Heitger anführen, Erziehung zur Mündigkeit als pädagogische Aufgabe der Gegenwart, in: EB in Österreich 2 (1970) 97-109. Heitger, der hier ausdrücklich die außerschulische und andragogische Bildungsarbeit in die Pädagogik einschließt (a.a.O. 97), spricht nicht ausdrücklich von Emanzipation, sondern von "Mündigkeit als verantwortlicher Gebrauch menschlicher Vernunft", wobei er sein Mündigkeitsverständnis auf Kants Begriff der Aufklärung zurückführt; vgl. bes. 104f, wo Heitger schreibt: "Es ist jene Mündigkeit, die Kant in enger Verbindung mit einem definierten Begriff von Aufklärung versteht. Diese nämlich ist 'der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht im Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines Anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!'" (I. Kant, Gesamtausgabe in 10 Bänden, hrsg. von G. Hartenstein, Leipzig 1838, Bd. 5, 111)

Eine dritte emanzipatorische Konzeption, die nicht nur zur individuellen Reflexion der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Barrieren der Mündigkeit anleiten, sondern darüber hinaus Möglichkeiten zur Schaffung emanzipationsfördernder gesellschaftlicher Bedingungen prüfen und "Veränderungsstrategien" mit den jeweils Betroffenen erarbeiten will, ist die "politische Variante", der die Mehrzahl der neueren Beiträge zuzuordnen ist.[89]

Diese Varianten im Aufgabenverständnis sind jedoch insoweit eine begrenzte Hilfe für die Analyse der verschiedenen Emanzipationsauffassungen, als über die Zuordnung dieser verschiedenen Auffassungen zu einem emanzipatorischen Konzept von Weiterbildung Meinungsverschiedenheiten bestehen. So ist von Vertretern der politischen Variante aus gesehen unter den derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen eine rein "privatistische" oder "intellektualistische" Interpretation von Mündigkeit und Autonomie einseitig "adaptiv". Demgegenüber berufen sich Vertreter dieser Positionen u.a. auf die "mobilitätssteigernde Wirkung" individueller kognitiver und affektiver Fähigkeiten, die es dem einzelnen ermöglichten, seine Entwicklungschancen in allen Lebensbereichen wahrzunehmen und dadurch freier gegenüber gesellschaftlichen Zwängen zu werden.[90]

---

89) Vgl. hierzu neben den schon erwähnten Beiträgen von Dikau, Strzelewicz, Sewig, Siebert und Sauberzweig in: Leitlinien der Erwachsenenbildung auch H.J. Gamm, Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter zur Volksbildung 2o (197o) 91-1o2 und L. Rössner, Aufgaben der Erwachsenenbildung im gesellschaftlich-politischen Bereich, in: a.a.O. 1o3-111; vgl. als politische Variante auch O. Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt ^{6}1971.

9o) Vgl. hierzu u.a. den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, a.a.O. 52

Einigen Befürwortern der politischen Variante wird dagegen vorgeworfen, sie gerieten allzu leicht in die Gefahr der Manipulation und Indoktrination und verletzten damit gerade die von ihnen postulierten Ziele der Mündigkeit und Selbstbestimmung.[91]

Als Orientierungshilfe für die Zuordnung der verschiedenen Auffassungen zu einer emanzipatorischen Konzeption von Weiterbildung läßt sich jedoch eine weitere Unterscheidung machen, indem man das "kompensatorische" und "komplementäre" Element in den Beiträgen der Autoren berücksichtigt.[92]

In den emanzipativ-kompensatorischen Konzeptionen geht es vorrangig um die Entwicklung ausdrücklich schichtspezifischer Weiterbildungskonzepte. Diese reichen von sehr fundierten, auf differenzierten Zielgruppenanalysen basierenden Theorien bis hin zu pauschalen Forderungen nach Kompensation für große, hinsichtlich spezieller Bildungsdefizite kaum identifizierbare Bevölkerungsgruppen.

---

91) Vgl. hierzu bes. die kritischen Bemerkungen von J. Dikau, a.a.O. 130, wo der Autor die fehlende Entscheidung für einen Bezugspunkt, von der aus Kritik an der heutigen Wirklichkeit möglich ist, als "vermeintliche Neutralität" bezeichnet, die letztlich "die blinde Unterwerfung unter den gesellschaftlichen Status quo" zur Folge habe.

92) Zur Differenzierung von komplementärer und kompensatorischer Weiterbildung vgl. ausführlicher St. Pröpper u.a., a.a.O. 59, wo die Autoren als komplementär eine Weiterbildung bezeichnen, die die erste Bildungsphase für alle Bevölkerungsgruppen kontinuierlich ergänzen und weiterführen solle. Dagegen solle kompensatorische Weiterbildung Defizite der ersten Bildungsphase ausgleichen, sei es als "totale bzw. vertikale Kompensation", die den Ausgleich der Bildungsdefizite bei allen Absolventen des institutionalisierten Bildungswesens meine, sei es als "partielle bzw. horizontale Kompensation", die sowohl den Ausgleich individueller Bildungsrückstände als auch die Überwindung schichtenspezifischer Bildungsbarrieren und -defizite zum Ziel habe.

Als wohl einziges Beispiel für eine fundierte Theorie läßt sich Negts "Theorie der Arbeiterbildung" nennen, mit der er eine Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit einleiten wollte.[93] Negt versucht in seinen Ausführungen, die Irrelevanz allgemeiner Bildungsangebote für die Arbeiterschicht aufzuzeigen und aufgrund einer Analyse der spezifischen Bewußtseins- und Soziallage des Arbeiters die Notwendigkeit situationsbezogener, "konfliktorientierter" exemplarischer Lernprozesse zu begründen.[94]
Negt fordert, daß ähnliche situative Bildungskonzepte auch für andere gewerkschaftlich organisierte Gruppen - z.B. für Beamte und Angestellte - entworfen werden müßten[95]; ein Einheitsprogramm, das an dem statistischen Sammelbegriff "Arbeitnehmer" oder "Lohnabhängiger" orientiert ist, lehnt der Autor jedoch ab[96].

---

93) Vgl. O. Negt, Soziologische Phantasie; der Autor nennt dort im Vorwort zur völlig überarbeiteten Neuausgabe seines 1968 erschienenen Buches "die Vermittlung der Klassenkonflikte zu langfristigen Bildungsprozessen .... die einzige realistische Chance der Transformation von unmittelbaren Erfahrungen in wilden Streiks, von Lohnkonflikten, spontanen Widerstandsaktionen gegen betriebliche Ausbeutungsverhältnisse usw. in stabile sozialistische Einstellungen und in situationsunabhängiges Klassenbewußtsein"; a.a.O. 9.

94) Vgl. hierzu O. Negt, a.a.O. 13ff, bes. 19 und 42ff, bes. 44f, wo Negt die Vermittlung institutionell vorgegebener und interpretierter Konflikte als Aufgabe konfliktorientierter Arbeiterbildung beschreibt; vgl. auch a.a.O. 7off, wo der Autor ausführlich auf "schichtenspezifische Lernprozesse" eingeht. - Die Theorie Negts ist inzwischen in eine Reihe von Kursmodellen für die Arbeiterbildung umgesetzt worden; vgl. vor allem A. Brock u.a., Themenkreis Betrieb, Heft 1-4: 1. Industriearbeit und Herrschaft; 2. Der Konflikt um Lohn und Leistung; 3. Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb; 4. Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt, Frankfurt 1971.

95) Vgl. O. Negt, a.a.O. 15

96) A.a.O. 16

An eben diesem unscharfen Sammelbegriff "Lohnabhängige" orientieren sich andererseits einige Beiträge, die als "pauschale" Konzepte bezeichnet werden können. Hierzu gehört u.a. der schon erwähnte Aufsatz von Niels J. Sewig[97], der erstmals 1970 in den Hessischen Blättern für Volksbildung veröffentlicht wurde, im Rahmen der über mehrere Jahre geführten Diskussion um Ziel- und Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung. Sewig möchte seinen Beitrag verstanden wissen als Vertretung der Teilnehmerinteressen "von der Position der gesellschaftspolitischen Emanzipation" her.[98] Emanzipatorische Lernarbeit im Kapitalismus kann für ihn daher nichts anderes sein, "als die Schaffung von Bedingungen, in denen die Lohnabhängigen Erfahrungen über ihre Lage in dieser Gesellschaft machen und Didaktiken für ihre Veränderung entwerfen können"[99].

Bei der Analyse der übrigen Beiträge, die sich an der oben genannten Zieldiskussion in den Hessischen Blättern für Volksbildung beteiligt haben[100], scheint unter allen Autoren ein zumindest verbaler Konsens zu bestehen über die grundsätzlich emanzipative Aufgabe der Erwachsenenbildung und die Notwendigkeit zur Kompensation schichtenspezifischer Bildungsdefizite. Die

---

97) N.J. Sewig, Perspektiven emanzipatorischer Lernarbeit mit Erwachsenen 165-172

98) Vgl. N.J. Sewig, a.a.O. 165

99) N.J. Sewig, a.a.O. 173. Die gleiche Auffassung wird auch in den Erläuterungen zu den 1971 von der Verbandsversammlung des Hessischen VHS-Verbandes verabschiedeten "Grundsätzen und Zielen der Volkshochschularbeit in Hessen" vertreten; vgl. Hessischer Volkshochschulverband, Grundsätze und Ziele der Volkshochschularbeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung 22 (1972) 347-357, bes. 351, wo es heißt, daß die Arbeit der VHS primär von den Interessen der Lohnabhängigen bestimmt sei.

100) Es handelt sich hier in erster Linie um die bereits genannten Beiträge von Dikau, Gamm, Rössner und Siebert.

Differenzen beziehen sich vornehmlich auf die Interpretation des emanzipativen sowie auf die postulierte Reichweite des kompensatorischen Elements.

Abgesehen von den ausschließlich schichtbezogenen Konzepten enthalten alle übrigen Entwürfe emanzipatorischer Erwachsenenbildung ein verschieden starkes "emanzipativ-komplementäres Element", das heißt, sie gehen von dem Erfordernis ständiger kritischer Weiterbildung für alle Einzelnen und alle Gruppen der Gesellschaft aus. Bei Berücksichtigung der gegenwärtigen Situation des Bildungswesens, der Gesellschaft und der potentiellen Teilnehmer von Weiterbildung wird in diesen Beiträgen auch die Notwendigkeit kompensatorischer Weiterbildung insofern als Aufgabe der Erwachsenenbildung gesehen, als nicht nur die individuellen und schichtenspezifischen Differenzen gegenüber den durchschnittlichen Standards des derzeitigen Bildungssystems auszugleichen seien, sondern dazu noch die Defizite einer Erwachsenenbildungs-Generation, die selber ein nicht-emanzipatives Schulsystem durchlaufen habe und nun ihre eigene Emanzipation nachholen und die Demokratisierung der Gesellschaft, einschließlich des Bildungssystems, vorantreiben solle.

Andererseits ist bei diesen Konzepten das komplementäre Element insofern immer mitgedacht, als der Rückstand der Einzelnen und der Gesellschaft gegenüber einem ständig zu aktualisierenden Emanzipationsanspruch als grundsätzlich niemals aufholbar gilt.

Als Beispiel für eine emanzipativ-komplementäre Konzeption von Weiterbildung, die auch das kompensatorische Element berücksichtigt, läßt sich u.a. der bereits zitierte Aufsatz von Strzelewicz anführen.[101] Der

---

101) W. Strzelewicz, Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung 134-149

Autor, der emanzipatorische Erwachsenenbildung vorrangig als Bemühung um die Demokratisierung der gegenwärtigen Gesellschaft sieht[1o2], möchte in seinem Beitrag Hilfen aufzeigen zur Aufhebung der falschen Alternative, die entweder "Emanzipation" oder "Leistung und Lernen" als Ziel der Weiterbildung formuliert[1o3].
Als entscheidenden Gesichtspunkt für den emanzipatorischen Charakter der Lernprozesse mit Erwachsenen nennt Strzelewicz zunächst die "ermutigende Lernstrategie", die in der schrittweisen Stärkung des Selbstvertrauens beim Überwinden verschiedener Hürden und im Abbau des Leistungsgefälles liege. In dieser Perspektive der emanzipatorischen - das heiße der der Demokratisierung dienenden Lernstrategie - bedeute "éducation permanente" immer auch "encouragement permanent".[1o4]

Als weitere Hilfe für die Überwindung der falschen Alternative weist Strzelewicz darauf hin, daß Lernende nur "mündig" werden könnten, wenn der Lernvorgang nicht nur das Wissen vermittle, sondern die Genese der Wissensfindung und Problemlösung nachvollziehen lasse und selber zu Problemfindung und Problemlösung leite oder Voraussetzung für solche kreativen Akte schaffe.[1o5]

Die Notwendigkeit der Lern- und Entscheidungshilfe für eine rationale und begründete Entscheidung im andragogischen Lernprozeß wird auch von H. Siebert in seinem Buch "Erwachsenenbildung" angesprochen, wo der

---

1o2) Vgl. W. Strzelewicz, a.a.O. 137
1o3) Vgl. a.a.O. 144
1o4) Vgl. a.a.O. 145
1o5) Vgl. a.a.O. 145

Autor die Verwirklichung der Selbstbestimmung im Zusammenhang einer emanzipatorischen Weiterbildungskonzeption reflektiert, die sowohl das komplementäre wie kompensatorische Element berücksichtigt.[1o6] Für Siebert liegt die prinzipielle Schwierigkeit der Erwachsenenbildung darin, daß die Fähigkeit des Erwachsenen, Lernziele selbst zu bestimmen und den Zweck des Lernens zu entscheiden, selber ein Lernziel ist, das zunächst ohne Mitbestimmung der Teilnehmer von den Lehrenden gesetzt werden müsse. Daraus folge, daß Erwachsenenbildung ihr Angebot ständig problematisieren müsse und daß jede Veranstaltung gemeinsam mit den Teilnehmern zu "hinterfragen" sei.[1o7] In diesem Sinne sei Erwachsenenbildung vor allem ein Lernprozeß, der ein kritisches, kreatives und divergentes Denken und Handeln fördere und in dieser emanzipatorischen Funktion auch "bedingt" dazu beitragen könne, Selbstbestimmung zu erlernen.[1o8]

2.322 Theologie als "Rechenschaft vom Glauben"

Die Aufgabe einer verantworteten "Glaubensbegründung" wird in den theologischen Publikationen der letzten Jahre vorrangig von Fundamentaltheologen und Dogmatikern angesprochen[1o9]; diese Aufgabe wird aber auch aufgegriffen von einigen Vertretern der praktischen Theologie, die die kritische "Glaubensreflexion" vor allem in ihrer Funktion für eine zeitgemäße "Glaubensverkündigung" aufzeigen[11o].

1o6) Vgl. H. Siebert, Erwachsenenbildung passim bes. 71ff

1o7) Vgl. a.a.O. 72

1o8) Vgl. a.a.O. 73f

1o9) Hierzu gehören u.a. die Arbeiten von Kasper, Lehmann, Metz und Rahner, die in den nachfolgenden Ausführungen vorwiegend berücksichtigt werden.

11o) In den nachfolgenden Reflexionen wird hier vorrangig auf Beiträge von Greinacher, Halbfas und Otto zurückgegriffen.

Die theologischen Überlegungen "zum Problem der Glaubensbegründung heute"[111] verstehen sich vorrangig als fragmentarisch bleibender Versuch, einen "Maßstab" für eine Begründung des Glaubens zu finden, "der einerseits die intellektuelle Zumutbarkeit des Glaubens zu erhellen unternimmt und andererseits gerade so den notwendigen Mut zum Glauben stärken kann"[112]. Die "Glaubensbegründung", die hier als theologische Aufgabe angesprochen wird, dürfe jedoch nicht verstanden werden als "Defensive" im Sinne einer rational-historischen Apologetik, die ursprünglich im Kampf gegen den neuzeitlichen Rationalismus entwickelt worden sei[113], sondern als verantwortungsvoller "Dienst am Glauben", der Rechenschaft gebe über sich selbst[114].

Diese Fragestellung wird auch von Johann Baptist Metz aufgegriffen.[115] Für Metz scheidet die Verantwortungsbereitschaft des Glaubens, die er in Verbindung sieht

---

111) K. Lehmann, Rechenschaft des Glaubens. Überlegungen zum Problem der Glaubensbegründung heute, in: Rechenschaft vom Glauben, Weihnachtsseelsorgetagung 2.-4. Jänner 1969, im Auftrag des österr. Seelsorgeinstituts, hrsg. von E. Hesse/H. Erharter, Wien 1969, 74-96

112) K. Lehmann, a.a.O. 74; vgl. in diesem Zusammenhang auch O.H. Pesch, Rechenschaft über den Glauben, Mainz 1970; Pesch versucht in seinem Buch, für den Menschen heute "Wege" zum Glauben aufzuzeigen, durch die der Glaube zwar nicht bewiesen, doch die Möglichkeit und Notwendigkeit zu glauben ethisch und intellektuell verantwortet werden kann; vgl. bes. 12ff; 126ff; 166ff.

113) Vgl. hierzu ausführlicher K. Lehmann, a.a.O. 77, wo der Autor die Gefahren dieser Apologetik aufzählt, wie "den hohlen Formalismus", "den Hang zu einer ideologieverdächtigen Argumentation" und "die verhängnisvolle Blindheit für die innere Vielfalt geschichtlicher Phänomene".

114) Vgl. K. Lehmann, a.a.O. 76

115) Vgl. J.B. Metz, Art. "Apologetik", in: Herders Theologisches Taschenlexikon, hrsg. von K. Rahner, Freiburg 1972, Bd. 1, 158-165

mit dem biblischen Motiv der "Universalität des Glaubens- und Sendungsbewußtseins", den christlichen Glauben von jeder religiösen Ideologie, die durch Intoleranz und willkürliche Verabsolutierung eines partikularen Standpunktes und Interesses zur universalen Selbstbehauptung dränge. Metz folgert daraus für den christlichen Glauben und die christliche Theologie, daß die angestrebte Universalität des christlichen Glaubens nicht auf dem Wege über eine Macht erreicht werden könne, die der Macht der Wahrheit und der Liebe vorausliege, sondern allein auf dem Wege über die Verantwortung des Glaubens gegenüber jedem, der ihn nach dem Grund seiner Hoffnung frage (1 Petr 3,15). Das fordere vom christlichen Glauben unerbitterliche "intellektuelle Redlichkeit" und entlarve den "blinden Glauben" in seiner Reflexions- und Aufklärungsfeindlichkeit nicht als die höhere, sondern als die geringere, defiziente Glaubensgestalt. Christliche Theologie müsse sich somit entfalten als "Logos" eines Glaubens, der sich zur Verantwortung seiner Hoffnung - bzw. der darin angenommenen universalen göttlichen Verheißung gerufen wisse und der darum zur Selbstauslegung in einer der geschichtlichen Verstehenssituation korrespondierenden Weise dränge.[116]

Die Glaubensbegründung als Grundgeschehen theologischer Verantwortung beschreibt Metz für die gegenwärtige gesellschaftlich-geschichtliche Situation in vierfacher Gestalt[117]:
Die theologische Antwort dürfe keine ideologischen Züge tragen, sie dürfe und brauche kein Wissen und keine

---

116) Vgl. J.B. Metz, a.a.O. 16o. Die Frage der "intellektuellen Redlichkeit" wird auch wiederholt angesprochen in den zahlreichen Schriften K. Rahners; vgl. in diesem Zusammenhang bes. K. Rahner, Intellektuelle Redlichkeit und christlicher Glaube, in: Schriften zur Theologie VII, 54-76.

117) Vgl. J.B. Metz, a.a.O. 163ff

Antwort vorzutäuschen, über die sie selbst nicht verfüge. Als Glaubensbegründung müsse sie vielmehr bestimmt sein von der "bleibenden und undistanzierbaren Gefährdetheit und Bedrohtheit des eigenen Glaubens", sie müsse geleitet sein von dem Bewußtsein, daß die Frage nach dem Unglauben zuerst eine Frage des Glaubenden an sich selbst sei.[118]

Die theologische Antwort müsse weiterhin bestimmt sein von einer "kritischen Solidarität mit dem bedrohten Humanen". Diese Orientierung sei gerade heute von Bedeutung, weil der zeitgenössische Unglaube nicht primär als ein Welt- und Daseinsentwurf gegen Gott auftrete, sondern als Angebot einer positiven Daseinsmöglichkeit, einer totalen Humanität ohne Gott.[119]

Im Zusammenhang damit müsse die theologische Antwort der Glaubensbegründung heute vor allem die gesellschaftlichen Implikationen des christlichen Glaubensverständnisses und der christlichen Verheißungsbotschaft entfalten: einmal, weil die moderne Religionskritik vor allem als Ideologie-Kritik auftrete, als Versuch, die christliche Religion als Funktion bzw. Sanktion bestimmter gesellschaftlich-politischer Herrschaftsverhältnisse zu entlarven; zum andern, weil der Anspruch der christlichen Heilsbotschaft nicht privatisiert und idealistisch verkürzt werden dürfe.[12o]

Schließlich gewinnt für Metz die theologische Antwort des "apologetischen Geschehens" in zunehmendem Maße den Charakter des Dialogs, der dem fruchtbaren Konflikt

---

118) Vgl. J.B. Metz, a.a.O. 164. Diese Fragestellung wird von Metz ausführlicher dargestellt in seinem Beitrag: "Der Unglaube als theologisches Problem", in: Concilium 1 (1965) 484-492.

119) Vgl. J.B. Metz, a.a.O. 164

12o) Vgl. J.B. Metz, a.a.O. 164; vgl. hierzu auch K. Lehmann, a.a.O. 88, wo der Autor fordert, daß "Rechenschaft vom Glauben" von Anfang an eine "gesellschaftskritische Funktion" übernehmen müsse.

innerhalb unserer pluralistischen Gesellschaft und ihrer gemeinsamen Aufgabe gelte - nicht zuletzt im Bewußtsein der Fragen und Probleme, die der Atheismus aufgebe.[121]

Diese Forderungen, die für Metz die Grundzüge einer verantworteten Glaubensbegründung ausmachen, werden in den theologischen Publikationen der letzten Jahre in ähnlicher Weise auch von anderen Autoren erhoben und durch weitere Aspekte ergänzt.[122] In diesen Beiträgen geht es vor allem um die Aufforderung, die "Wahrheit des Glaubens" in Auseinandersetzung mit anderen Daseinsentwürfen und Weltanschauungen immer wieder neu zu suchen und sich bewußt zu machen.[123] Diese Aufgabe einer

---

121) Vgl. J.B. Metz, a.a.O. 164f; der Autor zitiert in diesem Zusammenhang die Pastoralkonstitution "Gaudium et spes", Art. 21, wo die Haltung der Kirche zum Atheismus beschrieben wird; vgl. hierzu ausführlicher K. Rahner, Zur Lehre des II. Vatikanischen Konzils über den Atheismus, in: Concilium 3 (1967) 171-18o, bes. 179f, wo Rahner den "pastoralen Ernst" der Atheismus-Problematik beschreibt; vgl. zu dieser Fragestellung auch K. Lehmann, Pastoraltheologische Maximen christlicher Verkündigung an den Ungläubigen von heute, in: Concilium 3 (1967) 2o8-217, bes. 214-216, wo der Autor "Verhaltensnormen" des Christen gegenüber den "Ungläubigen" im gesellschaftlichen Leben aufzeigt.

122) Vgl. hierzu neben den schon zitierten Beiträgen von Lehmann und Rahner u.a. W. Kasper, Einführung in den Glauben, Mainz 1972, 54-7o, bes. 66ff, wo der Autor über die "Rechenschaft vom Glauben heute" schreibt; P. Knauer, Fundamentaltheologische Erhellung der Glaubensproblematik, in: Glaube - Unglaube 182-197 und H. Fries, Zur Glaubensproblematik heute, in: Glaube und Kirche auf dem Prüfstand 9-48, wo der Autor vor allem Aussagen macht über "Möglichkeit und Verantwortbarkeit" des Glaubens; vgl. zu dieser Fragestellung auch E. Biser, Glaubensvollzug, Einsiedeln 1967, bes. 53ff, wo der Autor die "Glaubensbegründung als Wahrheitsgeschehen" reflektiert und 83ff, wo Biser den "Dialog mit dem Unglauben" als theologische Aufgabe beschreibt, und ders., Glaubensprobleme, Augsburg 197o, bes. 111ff, wo Biser den "wissenden" und "bewußten" Glauben reflektiert.

123) Vgl. bes. W. Kasper, a.a.O. 68 und K. Lehmann, Rechenschaft des Glaubens 79

"Rechenschaft vom Glauben" wird dabei in Verbindung gesehen mit der Notwendigkeit der permanenten Reflexion, in der der Glaubende in der jeweiligen Situation immer wieder fragen müsse, wie er den Glauben verantworten kann.[124]

Die Hinführung zu größerer "Bewußtheit" des Glaubens durch Einübung des kritisch fragenden und reflektierenden Glaubens wird in den theologischen Publikationen der letzten Jahre wiederholt als Aufgabe angesprochen, für deren Bewältigung der praktischen Theologie eine besondere Bedeutung zukomme.[125]

Für die theologische Interpretation der gegenwärtigen Glaubenssituation weist Greinacher auf zwei Ergebnisse der "Spiegel"-Untersuchung hin, die er als "Personalisierung des Glaubensvollzuges" und "eine gewisse Tendenz zur Reflektion über den Glauben" beschreibt.[126] Die Personalisierung des Glaubensvollzuges sieht Greinacher parallel zum Trend der "Individualisierung", durch den das Maß an persönlicher Verantwortung zunehme und der Raum der Entscheidungsfreiheit wachse.

---

124) Vgl. K. Lehmann, a.a.O. 9o und P. Knauer, a.a.O. 182

125) Vgl. hierzu u.a. N. Greinacher, Der Glaube wird anders, in: Was glauben die Deutschen? Die Emnid-Umfrage, Ergebnisse und Kommentare, hrsg. von W. Harenberg, Mainz/München ^{2}1969, 123-151; Greinacher versucht in diesem Beitrag, die Ergebnisse der "Spiegel"-Untersuchung, die vom Meinungsforschungsinstitut Emnid durchgeführt wurde, von theologischen Gesichtspunkten aus zu interpretieren und einige Folgerungen für den Lebensvollzug der heutigen Kirche daraus zu ziehen. Vgl. auch den Beitrag von N. Greinacher, Theologie im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, in: Die Funktion der Theologie in Kirche und Gesellschaft, hrsg. von P. Neuenzeit, München 1969, 156-17o, bes. 165ff, wo der Autor die kritische Funktion der praktischen Theologie dem eigenen Glauben, der Gesellschaft und der Kirche gegenüber beschreibt.

126) Vgl. N. Greinacher, Der Glaube wird anders 128ff

Diese Tendenz werde verstärkt durch das Phänomen, daß der einzelne sich mit zahlreichen Wertsystemen, Weltanschauungen, Ideologien und religiösen Systemen konfrontiert sehe, angesichts derer er sich zwar in die Indifferenz flüchten könne, die ihn aber doch früher oder später einmal zu personaler Entscheidung zwängen. Der Glaube habe in einer solchen wertmäßig pluralen Gesellschaft den Charakter der Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit verloren und stelle den Menschen selbst, seine eigene Existenz und deren Sinn immer wieder in Frage. Durch diese Situation erhalte der Glaubensvollzug einen personal-existentiellen Charakter, der aber gerade vom christlichen Glaubensverständnis her gefordert werde; denn christlicher Glaube sei eben nicht "ein fragloses Übernehmen und Tradieren", sondern dieser Glaube erfordere die total als Person vollzogene Bekehrung des Menschen zu Jesus Christus.[127]

Die Situation des Menschen heute erschwere auf der einen Seite diesen personalen Glaubensvollzug, weil die Welt weithin säkularisiert sei und der Christ mit Ungläubigen und Andersgläubigen zusammenlebe. Auf der anderen Seite werde aber in der gegenwärtigen Zeit ein solcher personaler Vollzug des Glaubens auch erleichtert, weil gerade die "Verweltlichung der Welt" diese Entscheidung erleichtere und sie zu einer viel personaleren Tat mache, als dies früher der Fall gewesen sei.[128] Zu dieser Personalisierung des Glaubensvollzuges tritt für Greinacher eine gewisse Rationalisierungstendenz hinzu, die auch vor dem Glauben nicht halt mache. Es komme hier zu einer "Dauerreflektion" über den Glauben, der in dieser Situation kein überkommener Besitz sei und keine Wirklichkeit, für die man sich

---

127) Vgl. N. Greinacher, a.a.O. 129
128) Vgl. a.a.O. 13o

ein für allemal entschieden habe, sondern über diesen Glauben werde immer wieder von neuem reflektiert.[129]

Für Greinacher ist es dabei selbstverständlich, daß diese Dauerreflektion über den Glauben eine spezifische Gefährdung des Glaubens mit sich bringt. Da der "Glaubensinhalt" per definitionem verstandesmäßig nicht adäquat erfaßt werden könne, sei gerade der moderne Mensch leicht in Gefahr, sich dem Glauben gegenüber zu verschließen oder ihn als eine Wirklichkeit einer vorwissenschaftlichen Epoche abzutun. Auf der anderen Seite werde man nicht verkennen dürfen, daß dieses dauernde Ringen um den Glauben und die dauernde Reflektion zu einer neuen Art von Bewußtheit und auch von theologischer Durchdringung des Glaubens hinführe, die für die Intensität des Glaubens von größter Bedeutung sei. So bringe diese rationalisierende und personalisierende Tendenz eine große Chance für den Glauben mit sich.[13o]

Greinacher zieht aus diesen Überlegungen u.a. die Folgerung, daß es für eine solche "neue Gestalt des Glaubens" vor allem nötig sein werde, in den kirchlichen Gemeinschaften selbst einen Raum der Freiheit zu schaffen, der es glaubensmäßig mündig gewordenen Christen ermögliche, den kritisch fragenden und reflektierenden Glauben in der Kirche zu realisieren.[131]

Die Notwendigkeit der intellektuellen Auseinandersetzung zur Ermöglichung eines zeitgemäßen Glaubens wird auch von Halbfas betont, der in seiner "Fundamentalkatechetik" die kritische Glaubensreflexion zu einem Postulat für die gesamte katechetische Unterweisung erhebt. Als Begründung für diese Forderung führt Halbfas aus, daß das christliche Erbe nur dann Zukunft

---

129) Vgl. H. Greinacher, a.a.O. 13o
13o) Vgl. a.a.O. 131
131) Vgl. a.a.O. 133

haben werde, wenn wir es heute nicht konservierten, sondern der uns gegebenen Wirklichkeit aussetzten. Darum dürfe sich der Religionsunterricht nicht länger scheuen, die kirchliche Glaubensüberlieferung ebenso wie die Bibel auszulegen, das heiße aus ihrer Geschichte heraus zu interpretieren und dem eigenen kritischen Denken dabei aufzuschließen. Ohne diese Freigabe des "depositum fidei" an einen historisch und kritisch verfahrenden Unterricht seien Sicherheit und Mündigkeit des Christen nicht wiederzugewinnen. Die heute noch vorherrschende kirchliche Verkündigung verhindere durchweg eigene Wege zum Verstehen und trenne nach wie vor Theologie und Glaube. Halbfas wünscht demgegenüber einen Religionsunterricht, in dem Theologie den Glauben gedanklich klärt, weil Denken und Glauben in einem ständigen Disput stehen müßten, sofern der Glaube lebendig und überzeugend sein solle.[132]

Die Relation zwischen "Denken und Glauben" steht auch im Mittelpunkt der Reflexionen von G. Otto, der überprüfen möchte, inwieweit die Impulse der Aufklärung im Horizont von Kirche und Glaube heute relevant sind.[133]
Der Autor versucht in seinen Ausführungen zu zeigen, daß der neue Stellenwert der Vernunft nicht nur Denken und Glauben in eine neue Beziehung zueinander setzt, sondern das treibende Motiv ist, "den Glauben im umfassendsten Sinne praktisch werden zu lassen".[134] Im Sinne dieser "angewendeten Vernunft"[135] reflektiert

---

132) Vgl. H. Halbfas, Fundamentalkatechetik 35o; vgl. hierzu auch a.a.O. 48f, wo Halbfas die Glaubenssituation des modernen Menschen als "Diastase zwischen Denken und Glauben" bezeichnet.

133) Vgl. G. Otto, Vernunft 11

134) Vgl. G. Otto, a.a.O. 27

135) A.a.O. 28

der Autor unter dem Aspekt der "Veränderung" den Glauben, Gott, das Gebet, die Kirche, den Gottesdienst und die Sakramente im Hinblick auf ein neuartiges und zeitgemäßes "Glaubensverständnis".[136]

Die Einübung des kritisch fragenden und reflektierenden Glaubens, die im Hinblick auf ein zeitgemäßes Glaubensverständnis in den vorgestellten Beiträgen der praktischen Theologen vor allem als Aufgabe der kirchlichen Verkündigung und katechetischer Unterweisung gesehen wird, ist bisher in den kirchlichen Gemeinschaften nur unzureichend geleistet worden.[137] Diese kritische Feststellung trifft nach Ansicht einiger Autoren in besonderem Maße auf viele Katholiken zu, die mehr oder weniger unreflektiert den Glauben übernehmen würden, wie er von der "Amtskirche" vorgetragen werde.[138]

Greinacher sieht in dieser Haltung vor allem die Gefahr, daß ein solch "unreflektierter Glaube" leicht zu einem bequemen Glauben werden könne, der sich vor dem Ansturm der aufsteigenden Fragen und Zweifel auf eine "Orthodoxie" zurückziehe, ohne sich mit neuen Situationen auseinanderzusetzen. In einer gewissen Verbrauchermentalität, welche die Konsumgesellschaft nahe lege,

---

136) Vgl. zu diesen Reflexionen bes. die Thesen, die Otto jeweils an den Anfang eines Kapitels stellt, a.a.O. 47, 61, 81, 103, 125 und 147; vgl. in diesem Zusammenhang auch H. Zahrnt, a.a.O. 61ff, wo der Autor das "Lob der Aufklärung" in ihren positiven Folgen für den "Gottesglauben" beschreibt.

137) Halbfas beschreibt die gegenwärtige Situation der Kirche sogar als "tödliche Diskrepanz" zwischen kritisch-theologischem Denken und einer weithin "unreflektierten Gemeindefrömmigkeit", die für ihn eine "Schizophrenie des Bewußtseins" signalisiert; vgl. H. Halbfas, a.a.O. 15.

138) Vgl. hierzu bes. N. Greinacher, Der Glaube wird anders 127f und H. Halbfas, a.a.O. 45ff, wo der Autor die gegenwärtige "Krise des (kath.) Christentums" beschreibt; vgl. in diesem Zusammenhang auch A. Görres, Pathologie des katholischen Christentums, in: HPTh II/1, 277-343, bes. 293ff.

ließe man den Glauben über sich ergehen, ohne selbst Stellung zu beziehen. Die Bejahung des überkommenen Glaubens, die einhergehen könne mit einer großen religiösen Unwissenheit, könne so zu einem gewissen Schutz werden, da man bewußt oder unbewußt der Auseinandersetzung mit den Fragen, die die heutige Situation stelle, aus dem Wege gehe.[139]
In diesem Zusammenhang weist Greinacher noch einmal darauf hin, wie notwendig die Bereitschaft zur rationalen Auseinandersetzung mit Glaubensfragen ist, um den erhöhten Anforderungen und Zumutungen gewachsen zu sein, denen der Glaube in einer differenzierten und säkularisierten Welt ausgesetzt sei.[140]

Die Beschreibung des "unreflektierten Glaubens" macht aber auch deutlich, welche Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden sind bei der Einübung eines "bewußten Glaubens", der die eigene "Glaubensentscheidung" in intellektueller Redlichkeit verantwortet und auch die Konfrontation mit dem zeitgenössischen Denken und den Impulsen der Aufklärung aushält.

Sowohl die Beiträge der Dogmatiker und Fundamentaltheologen als auch der praktischen Theologen versuchen daher einsichtig zu machen, daß verantwortete Rechenschaft vom Glauben als bleibende Auseinandersetzung mit dem Glauben verstanden werden muß. Denn christlicher Glaube sei nicht die Position der "beati possidentes", die selbstgerecht Zensuren austeilten, sondern er müsse solidarisch sein mit denen, die fragen und suchen; ja er müsse sich sogar als Inspiration zum Suchen und Fragen erweisen.[141]

---

139) Vgl. N. Greinacher, a.a.O. 128; vgl. hierzu auch A. Görres, a.a.O. 301, wo der Autor den "wissenschaftsfeindlichen Affekt" in der Bewußtseinslage vieler Katholiken beschreibt.

140) Vgl. N. Greinacher, a.a.O. 128

141) Vgl. W. Kasper, a.a.O. 68

2.323 Emanzipatorisches Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung

Die emanzipatorischen Weiterbildungskonzepte und die theologische "Rechenschaft über den Glauben" lassen sich nur mit Vorbehalten auswerten für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung, da Begriffe wie "Mündigkeit", "Emanzipation", "Rationalität" und "kritisches Denken" in der andragogischen und theologischen Diskussion auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Akzentsetzung gebraucht werden.[142]

Bei der Auseinandersetzung mit dem Emanzipationsbegriff zeigt sich, daß innerhalb der Erziehungswissenschaften die Emanzipationsdebatte weiter fortgeschritten ist als in den übrigen Wissenschaftsbereichen, daß hier aber auch die Polarisierung der Meinungen am deutlichsten erkennbar ist, besonders im Bereich des politisch-pädagogischen Problembewußtsein. Für den Grenzbereich

---

142) Dieses Problem wird im Hinblick auf den Begriff der "Emanzipation" in einem Beitrag von Th. Schulze-Binkowski angesprochen, "Emanzipation als Daseinsprinzip", Denken und Handeln unter den Bedingungen des Wandels, in: Lutherische Monatshefte 12 (1973) 251-256. Die Autorin schreibt dort: "Die wissenschaftliche Fachsprache bezeichnet mit Emanzipation allgemein die Denk- und Handlungsbereitschaft im Sinne rationaler Gestaltung. Man ist sich einig darüber, daß Emanzipation unverzichtbar ist für neuzeitliches Denken. Nicht einig ist man sich über die Integration des Begriffes in die verschiedenen philosophischen Systeme. Da die Beziehung zwischen Freiheit und Emanzipation in den einzelnen 'Schulen' nicht übereinstimmend geklärt ist, kann mit dem Wort Emanzipation nicht immer auch der gleiche Bedeutungsbereich erwartet werden. Sozialwissenschaftler, Philosophen, Theologen, Erziehungswissenschaftler haben innerhalb der eigenen Disziplin Schwierigkeiten, den Meinungsbildungsprozeß abzuwickeln, und das interdisziplinäre Gespräch tritt nur zögernd aus der Streitphase heraus und oft nicht überzeugend auf eine allgemeinere Plattform, von wo aus die andern Gesprächsebenen erreicht werden können." a.a.O. 251.

von politischer Praxis und politischer Theorie besteht daher auch am ehesten die Gefahr, daß Emanzipation zu einer "Ideologie" werden kann, besonders dann, wenn der Begriff an der "Sprachregelung" von Marx orientiert wird.[143]

Unter Berücksichtigung dieses Vorbehaltes wird im folgenden versucht, die Beiträge auf mögliche Übereinstimmungen und gemeinsame Tendenzen hin zu überprüfen, die das "emanzipatorische Verhalten" als Lernziel Theologischer Weiterbildung begründen können.

---

143) Vgl. Th. Schulze-Binkowski, a.a.O. 252. Vgl. hierzu ausführlicher K.G. Fischer, Art. "Emanzipation", in: Wörterbuch der Erziehung 156-16o; vgl. bes. a.a.O. 157f, wo Fischer sagt, daß für die gegenwärtige Verwendung des Emanzipationsbegriffs in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion seine zentrale Bedeutung im Rahmen der Kritischen Theorie wichtig geworden sei, insbesondere habe der Gebrauch des Emanzipationsbegriffs durch Habermas Einfluß auf die Rezeption des Begriffs in der Erziehungswissenschaft gehabt. Neben den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen, die sich eher an dem von Habermas entwickelten Emanzipationsbegriff anknüpfen, finden sich seit etwa 197o auch andere Autoren, die ihre Sprachregelung stärker an Marx und Engels ausrichten und die emanzipatorische Erziehung als proletarische Erziehung verstanden wissen wollen. Die Diskussion zwischen den Vertretern der einerseits mehr an Habermas, andererseits mehr an Marx und Engels orientierten Konzepte emanzipatorischer Erziehung hat nach Auffassung von Fischer gerade erst begonnen; wie weit die Gemeinsamkeiten reichen, sei noch nicht vollends deutlich, werde jedoch im Verlauf der weiteren Diskussion geklärt werden müssen.

In der andragogischen und theologischen Diskussion wird zunächst eine gewisse Übereinstimmung sichtbar, daß die kritische Reflexion "Vermittlungsinstanz" für eine emanzipatorische Haltung ist.[144]
Dies zeigt sich vorwiegend in den Beiträgen, die der "intellektuellen Variante" einer emanzipatorischen Weiterbildungskonzeption zugeordnet werden können, und in den Ausführungen der Theologen, die die Notwendigkeit eines "reflektierten Glaubens" aufzeigen. Die Aufforderung zur intellektuellen Auseinandersetzung wird dabei vorrangig im Hinblick auf die Bewußtseinsbildung gesehen, die von Pädagogen und Theologen im jeweiligen Reflexionszusammenhang als Voraussetzung für eine emanzipatorische Erwachsenenbildung und einen kritisch-fragenden Glauben betont wird.[145]

Als weitere gemeinsame Tendenz läßt sich die Verbindung von emanzipatorischer Haltung mit Wandel und Veränderung feststellen. Diese Tendenz wird in der andragogischen Diskussion vorwiegend deutlich in der "politischen Variante" der emanzipatorischen Weiterbildungskonzepte, die sich in gesellschaftskritischer Funktion um den Abbau individueller und gesellschaftlicher Bildungsbarrieren und -defizite bemühen, wobei die Veränderungsstrategien mit den jeweils Betroffenen selbst erarbeitet werden sollen.[146]

---

144) Diese Feststellung wird auch bestätigt von Th. Schulze-Binkowski, a.a.O. 251.

145) Vgl. zu dieser Gegenüberstellung auf pädagogischer Seite u.a. die Beiträge von M. Heitger, Erziehung zur Mündigkeit 97ff und L. Rössner, Aufgaben der Erwachsenenbildung 103ff; aus der theologischen Diskussion vgl. bes. H. Greinacher, Der Glaube wird anders 123ff; H. Halbfas, Fundamentalkatechetik 350; G. Otto, Vernunft 11 und die Beiträge zur "intellektuellen Redlichkeit" des christlichen Glaubens.

146) Vgl. hierzu u.a. die Diskussionsbeiträge um die Aufgabe der Erwachsenenbildung in den Hessischen Blättern für Volksbildung, a.a.O. und O. Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. - Als Parallele vgl. in diesem Zusammenhang auch die

In der theologischen Diskussion ist diese Tendenz angesprochen in der Forderung, verantwortete Glaubensbegründung müsse vor allem die gesellschaftlichen Implikationen des christlichen Glaubensverständnisses entfalten[147] und von Anfang an eine gesellschaftskritische Funktion übernehmen[148]; dabei sei die rationale Auseinandersetzung das entscheidende Motiv, den Glauben als umwandelnde und verändernde Kraft zu verstehen, der in der Auseinandersetzung der Christen mit anderen Daseinsentwürfen und Weltanschauungen immer wieder praktisch werden müsse[149]. Bei dieser gemeinsamen Tendenz geht es Pädagogen und Theologen vor allem um die Einsicht, daß eine kritische, emanzipatorische Haltung nur als Einheit von Denken und Handeln verwirklicht werden kann.

Als mögliche Parallele lassen sich auch die Aussagen über die didaktisch-methodische Funktion von "Emanzipation", "Mündigkeit", "Autonomie" und "kritischer Reflexion" vergleichen. In der andragogischen Diskussion wird emanzipatorische Erwachsenenbildung unter dem didaktischen und methodischen Gesichtspunkt vorwiegend als ermutigende Lernstrategie und als Anleitung zur Problemfindung und Problemlösung verstanden.[15o]

Niederländische Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung, bes. 71, wo es zur politischen Bildung heißt: "Sie hilft mit, nach Möglichkeiten der Veränderung zu suchen und zwar nicht nur durch Vertiefung der Einsicht, sondern auch durch Vorbereitung auf das Handeln."

147) Vgl. J.B. Metz, Art. "Apologetik" 164

148) Vgl. K. Lehmann, a.a.O. 88 und N. Greinacher, Theologie im Spannungsverhältnis 167

149) Vgl. hierzu bes. G. Otto, a.a.O. 27f; W. Kasper, a.a.O. 68 und P. Knauer, a.a.O. 195ff, wo der Autor die "Praxisrelevanz" des christlichen Glaubens beschreibt.

15o) Vgl. hierzu bes. W. Strzelewicz, a.a.O. 145 und J. Dikau, a.a.O. 129f

Dabei soll den Teilnehmern am Lernprozeß geholfen werden, ihr eigenes Verhalten zu erkennen und rational zu begründen und ihre Entscheidungen im Hinblick auf eine demokratische Veränderung der Gesellschaft zu überprüfen.[151] Emanzipatorisches Verhalten und Selbstbestimmung der Teilnehmer werden unter dieser Perspektive vor allem als Richtziel gesehen, das im Rahmen der Erwachsenenbildung nur "bedingt" erlernt werden kann.[152]

In den theologischen Beiträgen zur "Rechenschaft vom Glauben" wird die didaktische und methodische Funktion des kritisch fragenden und reflektierenden Glaubens nicht direkt angesprochen; unter diesem Gesichtspunkt lassen sich jedoch die Aussagen interpretieren, welche die Bedeutung der kritischen Glaubensreflexion für eine bewußte Glaubensentscheidung aufzeigen, die immer neu in Konfrontation mit dem zeitgenössischen Denken verantwortet werden muß.[153] Die Autoren heben dabei besonders hervor, daß der "reflektierte Glaube" eine notwendige Hilfe und bleibende Verpflichtung zur verantworteten Glaubensbegründung sei, daß aber die rationale Auseinandersetzung mit Glaubensfragen insoweit eine begrenzte Funktion habe, als sie das "Wagnis" und die "Bedrohtheit" des eigenen Glaubens nicht aufheben könne.[154]

"Emanzipatorisches Verhalten" und "reflektierter Glaube" werden unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktionalität von Pädagogen und Theologen vor allem als notwendige, aber begrenzte "Entscheidungshilfe" für einen permanenten Reflexionsprozeß gesehen.

---

151) Vgl. H. Siebert, Erwachsenenbildung 73f

152) Vgl. a.a.O. 72-74

153) Vgl. hierzu u.a. N. Greinacher, Der Glaube wird anders 128ff; W. Kasper, a.a.O. 68; K. Lehmann, a.a.O. 79 und J.B. Metz, a.a.O. 164

154) Vgl. N. Greinacher, a.a.O. 131 und J.B. Metz, a.a.O. 164

Die gemeinsamen Tendenzen sind ein wichtiger Faktor, um von der Fachdidaktik und Fachwissenschaft her "emanzipatorisches Verhalten" als Lernziel Theologischer Weiterbildung zu begründen. In der andragogischen und theologischen Diskussion ist dabei deutlich geworden, daß diese Zielbestimmung vorrangig im Sinne eines Richtziels verstanden werden sollte, als Orientierungsangebot und Verhaltenshilfe im Prozeß der Bewußtseinsbildung, die jedoch nur zu emanzipatorischer Haltung führt, wenn die kritische Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen als Einheit von Denken und Handeln verwirklicht wird.[155]

Für die Funktion Theologischer Weiterbildung werden hier die begrenzten didaktischen Möglichkeiten sichtbar; denn im Rückgriff auf die andragogische und theologische Diskussion wird deutlich, daß sich Theologische Weiterbildung im Sinne einer emanzipatorischen Konzeption darauf zu beschränken hat, die "Vernünftigkeit" des Glaubens aufzuzeigen und somit die intellek-

---

155) Vgl. in diesem Zusammenhang auch Th. Schulze-Binkowski, a.a.O. 252, wo die Autorin schreibt, daß Emanzipation kein "Ziel" ist, das es zu erreichen gilt, sondern "eine Art und Weise, wie individuelle oder gesellschaftliche Ziele unter der Bedingung von 'Wandel' von Veränderung angestrebt bzw. verwirklicht werden können". - Zur Frage der Bewußtseinsbildung vgl. auch den Aufsatz von G. Picht, Kirche - Gesellschaft und Bewußtseinsbildung, in: Evangelische Kommentare 2 (1969) 9-12 und den Beitrag von M. Bartelt, Bildung ohne Privileg, in: Evangelische Kommentare 3 (197o) 18-23, wo der Autor den Beitrag der kirchlichen Bildung am Prozeß des "Mündigwerdens" und der "Emanzipation" als "Orientierungsangebot und Verhaltenshilfe" beschreibt; vgl. bes. a.a.O. 2of; als Parallele vgl. hierzu auch den Beitrag von M. Smet, Religiöse Bildung im Vormingswerk. Ein Beitrag zum Verständnis der religiösen Erwachsenenbildung, hrsg. von der Kommission "Glaube und Welt" der Europäischen Förderation für katholische Erwachsenenbildung, Manuskript Münster 1972, wo religiöse Bildung vor allem als "Hilfe zur Selbsthilfe" mit starker Betonung der sozialen Komponente beschrieben wird.

tuellen Voraussetzungen für eine möglichst freie Glaubensentscheidung zu erarbeiten.[156]

In dieser "Begrenzung" liegt die Möglichkeit, die Selbstverantwortung der Teilnehmer zu praktizieren, die letztlich nur als personale Entscheidung verwirklicht werden kann.[157]

---

156) Vgl. W. Molinski, Ziel und didaktische Aufgaben der theologischen Erwachsenenbildung, in: EB 16 (197o) 84; vgl. auch a.a.O. 87, wo Molinski hinweist auf die begrenzte Bedeutung der theologischen Bildung für den Glaubensentscheid, da immer nur die "Verantwortlichkeit des Glaubens" dargestellt werden könne.

157) Vgl. N. Greinacher, a.a.O. 128ff; vgl. in diesem Zusammenhang auch den Beitrag von H.J. Türk, Erkenntnistheoretische Kritik am Glauben, in: Glaube - Unglaube 77-1o5, bes. 1o2ff, wo der Autor über die "Aporie der Erkenntnistheorie" schreibt. Türk sagt dort, daß es keine erkenntnistheoretische Möglichkeit gebe, den "personalen Zugang" der Welt im Glauben als unmöglich zu erweisen, wie es auch keine gebe, ihn logisch oder empirisch in intersubjektiver Weise zu verifizieren. Diese "Aporie" eröffnet für Türk gerade die Möglichkeit des Glaubenszuganges zum Gesamt der Wirklichkeit und vor allem zu ihrer personalen Region. Türk folgert daraus: "Man kann also den Glauben nicht erkenntnistheoretisch synthetisieren und glaubhaft machen, man kann nur vorhandenen Glauben bzw. Unglauben auf seine Möglichkeit hin kritisch reflektieren"; a.a.O. 1o5. - Zu dieser komplexen Fragestellung vgl. ausführlicher K. Rahner, Überlegungen zur Methode der Theologie, in: Schriften zur Theologie Bd. IX, Einsiedeln 197o, 81-95 und J. Möller, Glauben und Denken im Widerspruch? Philosophische Fragen an die Theologie der Gegenwart, München 1969; vgl. hier bes. 55f, wo der Autor das "Wagnis" des Glaubens beschreibt, 97f, wo die Freiheit der "existentiellen Glaubensentscheidung" aufgezeigt wird und 12o, wo Möller die vollständige "Harmonisierung" von Glauben und Denken als Unmöglichkeit darstellt.

Im Rückgriff auf die andragogische und theologische Diskussion zeigt sich für die Theologische Weiterbildung als eine weitere Schwierigkeit die Aufforderung, Orientierungshilfe für die Bewußtseinsbildung zu sein in einer Zeit, die gekennzeichnet ist von einer "Polarisierung der Standpunkte" im gesellschaftspolitischen Bereich[158], von einem "Pluralismus der theologischen Lehrmeinungen"[159] und von einem "Gefühl der Unsicherheit auf der persönlichen Ebene der Glaubens- und Kirchenerfahrung"[160].

Für die Theologische Weiterbildung dürfte in diesem Zusammenhang die größte Schwierigkeit in der geforderten Verbindung von kritischer Reflexion mit Aktion als Kriterium emanzipatorischen Verhaltens existieren. Zur Verwirklichung dieser Aufgabe liegen bisher kaum "Aktionsmodelle" vor, da in der Theologischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen die theoretische Auseinandersetzung mit "Glaubensfragen" weitgehend den Vorrang hatte vor dem "handelnden Glauben".[161]

---

158) Vgl. hierzu exemplarisch Th. Schulze-Binkowski, a.a.O. 251f, wo die Autorin auch hinweist auf den "Positivismusstreit" zwischen der "Kritischen Theorie" und den "Kritischen Rationalisten".

159) Vgl. zu dieser Fragestellung u.a. K. Rahner, Der Pluralismus in der Theologie und die Einheit des Bekenntnisses in der Kirche, in: Concilium 5 (1969) 462-471, bes. 463f, wo Rahner den heutigen theologischen Pluralismus als "qualitativ neuen Pluralismus" beschreibt und P. Lengsfeld/I. Hermann, Die Alternative zum Terror, Pluralismus in Theologie und Kirche, Düsseldorf 197o.

16o) Zu dieser Formulierung vgl. M. Smet, a.a.O. 32. Zur gegenwärtigen pastoralen Situationsanalyse vgl. in diesem Kontext aus den zahlreichen Veröffentlichungen bes. F. Haarsma, W. Kasper, F.X. Kaufmann, Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen, Freiburg 197o.

161) Diese Frage wird auch aufgegriffen in dem Beitrag von M. Smet, unter dem Stichwort "Bildung und Aktion", vgl. a.a.O. 38f; Smet betont in seinen Ausführungen, daß der Begriff der Aktion so weit wie möglich verstanden werden müsse, z.B. sei auch Mentalitätsänderung schon eine Form von Aktion;

Die praktizierte Einheit von Denken und Handeln ist für eine emanzipatorische Theologische Weiterbildung von besonderer Bedeutung, da auf diese Weise "intersubjektiv" geprüft werden kann, inwieweit christlicher Glaube sich in der "Praxis" als "verändernde Kraft" erweist; zum andern liegt für die Teilnehmer an der Theologischen Weiterbildung in der "Aktion" die Möglichkeit der Kooperation mit Vertretern verschiedener Weltanschauungen, die trotz unterschiedlicher "Daseinsverständnisse" solidarisch sind in ihrem sozialen Engagement für die "Humanisierung" der gesellschaftlichen Verhältnisse[162]; schließlich werden durch die Verbindung von kritischer Reflexion und Aktion die Teilnehmer am Prozeß Theologischer Weiterbildung stärker motiviert, sich als "Subjekte" am gemeinsamen Lernprozeß zu beteiligen.

---

weiterhin betont der Autor, daß Bildung ohne Aussicht auf Aktionsmöglichkeiten zwei realen Gefahren ausgesetzt sei: der "Wirklichkeitsflucht" und der "Frustration". Smet sieht daher die Schaffung von "Aktionsmustern" für die theologische Bildung als eine "zwingende Forderung des Augenblicks", die jedoch nur erfüllt werden könne, wenn das Studium des Verhältnisses von Bildung und Aktion systematisch und wissenschaftlich angegangen werde.

162) Vgl. hierzu auch "Glaube - Unglaube" 259ff, wo die Frage beantwortet wird, ob Glaube mitmenschlich und gesellschaftlich zu verantworten ist; vgl. bes. 262f, wo die "Praxisrelevanz" des christlichen Glaubens angesprochen wird.

2.33 Die Bedeutung der Kommunikation für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung

Die niederländische Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung nennt die Intensivierung der Kommunikation eines der entscheidenden Merkmale der heutigen Zeit und sieht in der Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation eine der wichtigsten Aufgaben der Erwachsenenbildung.[163]

Im folgenden werden einige Aspekte dieser Aufgabe vorgestellt, die in der andragogischen Literatur vor allem im Hinblick auf den Lernprozeß als "soziale Interaktion"[164] reflektiert wird.

In der theologischen Diskussion ist der Fragenkomplex der "Kommunikation" in den letzten Jahren vorwiegend von den praktischen Theologen aufgegriffen worden, die unter dieser Perspektive Theologie vorwiegend als "Wissenschaft vom Vermitteln" in ihrer Funktion für die heutige Glaubenspraxis reflektieren.[165]

2.331 Lernen als soziale Interaktion

In dem Buch "Lernen mit Erwachsenen" zeigt Tietgens - im Zusammenhang mit der Forschungslage im andragogischen Bereich - die Bedeutung der Tatsache, daß in den letzten Jahrzehnten in der Lernforschung der Blick für die sozialen Aspekte des Lernens geöffnet worden ist.[166]

---

163) Vgl. Gesellschaftskritik durch Weiterbildung 86ff

164) H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen 221

165) Vgl. hierzu bes. H.-D. Bastian, Kommunikation: Wie christlicher Glaube funktioniert, Stuttgart 1972, 14

166) Vgl. H. Tietgens, Lernen als soziale Interaktion 221ff; Tietgens erwähnt in diesem Zusammenhang drei Faktoren, die zu dieser Entwicklung beigetragen haben: 1. ein umfassenderes Verständnis des Lernbegriffs, der "den Erziehungsstil als

Für die Integration der sozialen Komponente in die Lernprozesse der Erwachsenenbildung geht Tietgens davon aus, daß die Lernfähigkeit der Menschen in Relation zu ihrer Gesamtverfassung steht und daß ihre Vitalität, die den Lernprozeß fördert, durch die Art der sozialen Kontakte gestärkt oder gelähmt werden kann. Insbesondere spielten soziale Komponenten eine Rolle, wenn es für den Lernenden darum gehe, das Gelernte in die Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit einzufügen. Wenn der Lernprozeß in kontrollierter Weise angeregt und beeinflußt werden solle, müßten also Wechselwirkungen und deren Bedingungsgefüge analysiert werden.[167] Die Bedeutung der "sozialen Interaktion" für den andragogischen Lernprozeß und ihre Auswirkungen auf die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung ist in der andragogischen Diskussion der letzten Jahre wiederholt herausgestellt worden.[168]

---

eine Komponente des Lernerfolges" ansieht; 2. der "Feldbegriff" von K. Lewin und seinen Schülern, der "Wechselwirkungen verhaltensprägender Kommunikationsformen" erschlossen hat, die für das Lernen von unmittelbarer Relevanz sind; vgl. bes. K. Lewin, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Ausgewählte theor. Schriften, hrsg. von D. Cartwright, Stuttgart 1963 und K. Lewin, Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953; 3. der Versuch von F.J. Stendenbach, die Fülle des Forschungsmaterials zu systematisieren und für den deutschen Leser zugänglich zu machen, vgl. F.J. Stendenbach, Soziale Interaktion und Lernprozesse, Köln 1963.

167) Vgl. H. Tietgens, a.a.O. 223

168) Vgl. zu dieser Fragestellung außer dem oben erwähnten Beitrag von Tietgens bes. H. Tietgens/J. Weinberg, Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971, 135ff, wo die Autoren den "Komplex der Interaktionsvorgänge" beschreiben. Vgl. hierzu auch den Aufsatz von W. Strzelewicz, Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung 147 und J. Vontobel, a.a.O. 46, wo der Autor die Notwendigkeit des Gruppenlernens für "bedeutsame Verhaltensänderungen" betont; vgl. hierzu auch den Aufsatz von W. Niggemann, Gruppenarbeit als Intensivform der Erwachsenenbildung, in: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972, 223-234, bes. 228ff, wo Niggemann

Die Autoren wollen besonders zwei Faktoren berücksichtigt sehen: die "Wahrnehmungsfähigkeit für unbeabsichtigt wirksame Phänomene im Vermittlungsprozeß"[169], die eine Einsicht in gruppendynamische Prozesse voraussetze, und die Auseinandersetzung mit Problemen der sprachlichen Verständigung, die das wichtigste, die Vermittlungsprozesse konstituierende Medium für organisiertes Lehren und Lernen sei[17o].

In seinen Reflexionen über die "Lerngruppe" bemerkt Siebert, daß die dem andragogischen Lernprozeß zugrundeliegenden gruppendynamischen Identifikationsprozesse und Frustrationen in der didaktisch-methodischen Diskussion vielfach "unterschätzt" oder gar "ignoriert" worden sind.[171] In diesem Zusammenhang verweist Siebert auf die Ausführungen von Tobias Brocher[172], dem das besondere Verdienst zukomme, einige sozialpsychologische Ergebnisse für die Erwachsenenbildung aufgearbeitet und bekanntgemacht zu haben[173].

"Gruppenlernen als Bedingung optimalen Lerneffekts" an 7 Kriterien aufweist, und H. Siebert, Erwachsenenbildung 137ff, wo der Autor über die "Lerngruppe" schreibt. Vgl. in diesem Zusammenhang auch H. Tietgens/W. Mertineit/D. Sperling, Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung 86f, wo die Autoren die "kommunikative Funktion" der Erwachsenenbildung als Hilfe für die Überwindung gesellschaftlicher Kommunikationsschwierigkeiten aufzeigen.

169) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 135

17o) Vgl. a.a.O. 141

171) Vgl. H. Siebert, a.a.O. 138

172) T. Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen, Braunschweig 1967

173) Vgl. H. Siebert, a.a.O. 138; diese Auffassung wird auch von anderen Autoren geteilt; vgl. u.a. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 135 und W. Strzelewicz, a.a.O. 147.

Brocher betont, daß man an die Gruppendynamik weder "messianische Bekehrungshoffnungen" knüpfen dürfe, noch der Gefahr des Mißbrauchs unterliegen dürfe, sie als bloße "Technik" anwenden zu wollen. Brocher kennzeichnet vielmehr als Ziel der Gruppendynamik "die Selbstwahrnehmung eigener Wirkungen in die Sozialbeziehungen und die Sensibilisierung der Fremdwahrnehmung für die zuvor verleugneten oder verdrängten Möglichkeiten neuer Beziehungsnahme"[174]. Dabei geht es Brocher im Hinblick auf die soziale Interaktion vorrangig um die Beobachtung, daß irrationale und emotional begründete Faktoren wesentliche Lernhindernisse darstellen können.[175] Dies bedeute für den andragogischen Lernprozeß, daß unabhängig von den Lerninhalten in allen Lerngruppen der Erwachsenenbildung affektive Prozesse stattfänden, wie Identifikationen, Solidarisierungen, Frustrationen, Aggressionen und Regressionen, die den Lernerfolg beeinflußten.[176] Die didaktische Planung im Bereich der Erwachsenenbildung bleibe daher erfolglos, wenn nicht der Lehrende eine höhere Sensibilität für die Vorgänge in der ihm anvertrauten Gruppe entwickele, die es ihm ermögliche, die Wirklichkeit wahrzunehmen.[177]

---

174) T. Brocher, a.a.O. 16

175) Vgl. a.a.O. 13

176) Zur Entwicklung affektiver Prozesse in Gruppen vgl. ausführlicher T. Brocher, a.a.O. 87-1o5.

177) Vgl. T. Brocher, a.a.O. 36; vgl. hierzu auch H. Siebert, a.a.O. 138 und H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen 24o; beide Autoren betonen, daß der Lehrende, unabhängig von seiner Sachaufgabe, sich die Interaktionen und gruppendynamischen Prozesse bewußt machen sollte um des größeren Lernerfolges willen; vgl. zu dieser Frage auch den Beitrag von K.H. Sommer, Didaktische Innovationen im sozialen Kontext, in: EB 17 (1971) 235-251, bes. 24o, wo der Autor "Bestrebungen zur Steigerung der Lernleistungen und Entfaltung sozialer Verhaltensweisen und das Konzept der Gruppenarbeit" beschreibt und für diese didaktische Fragestellung auch empirische Befunde auswertet.

In einem weiteren Schritt versucht Brocher, das Verhältnis zwischen Individualbeziehung und Gruppenzugehörigkeit in seiner Bedeutung für den andragogischen Lernprozeß zu klären.[178] Hier ist ein wichtiges Ergebnis in Brochers Analyse, daß Lernprozesse die Befriedigung affektiver Bedürfnisse voraussetzen.[179] Wer sich daher in der Gruppe nicht wohlfühle, wer von den anderen Teilnehmern und vom Gruppenleiter nicht akzeptiert werde, der werde kaum zu einer Informationsaufnahme und Einstellungsprüfung motiviert. Da Lernen für Erwachsene häufig ein Umlernen bedeute und Neuorientierung erfordere, schließe jede Lernaktivität die Gefahr einer Verunsicherung und Identitätskrise ein. Jede "Ich-Erweiterung", das heiße die Gesamtheit der Lernprozesse, durch die das bisherige Identitätsbewußtsein beim Aufnehmen neuer Inhalte und durch das Vergleichen mit früheren Erfahrungen verändert werde, sei mit einer Krise des Selbstwertgefühls verbunden, die verschiedene Folgen haben könne. Der Ausgang dieser Identitätskrise sei davon abhängig, in welcher Weise die neue Identität in der Zugehörigkeitsgruppe und in deren Verhältnis zu negativen oder positiven Bezugsgruppen (reference groups) begründet werden könne.[180]

In seiner Analyse des Gruppenprozesses geht Brocher abschließend noch einmal ausführlich auf die Funktion der Kommunikation für den Lernvorgang ein[181] und sagt

---

178) Vgl. T. Brocher, a.a.O. 38ff

179) Vgl. a.a.O. 39

180) Vgl. a.a.O. 4o; vgl. hierzu ausführlicher T. Brocher, a.a.O. 75ff, wo der Autor für "Lernprozesse in Gruppen" die Aufgabe beschreibt, die "Differenz zwischen Ich-Ideal und Real-Ich" aufzuarbeiten; vgl. bes. 78 und 83f; zur Bedeutung des "Führungsstils" für den Lernprozeß vgl. a.a.O. 62-74; diese Frage wird auch ausführlich behandelt von H. Tietgens und J. Weinberg, a.a.O. 154-179.

181) Vgl. T. Brocher, a.a.O. 1o6ff, wo der Autor über "Kommunikation, Abwehr und Lernvorgänge" schreibt.

in diesem Zusammenhang, daß ausreichende Kommunikation im Bereich der affektiven Prozesse, vor allem aber die Bearbeitung der unbewußten emotionalen Abwehr eine Grundbedingung für die Lernvorgänge sei, die erst das Verständnis des Stoffes vorbereite[182]. Brocher leitet aus diesen gruppendynamischen Einsichten die "einfache Regel" ab, daß Kommunikation die Anfangsbedingung jedes Lernprozesses ist und die Aufgabe jeder Lerngruppe darin besteht, "die Kommunikation der Mitglieder untereinander optimal zu entwikkeln". Als Vorbedingung hierfür nennt Brocher "die Verminderung der Angst".[183]

Zum Fragenkomplex der sozialen Interaktion wird in der andragogischen Literatur der letzten Jahre neben der Berücksichtigung der gruppendynamischen Gesetzmäßigkeiten die Bedeutung der "sprachlichen Komponente" für den andragogischen Lernprozeß hervorgehoben.[184] Tietgens und Weinberg betonen, daß die Artikulationsfähigkeit im sprachlichen Verkehr für die Effektivität der Lehr- und Lernbemühungen eine "Schlüsselrolle" einnehme und daß der Kommunikationsprozeß um so besser gelinge, je mehr die Funktion der Sprache bewußt sei und je treffender die jeweiligen Gebrauchsformen der Sprache reflektiert würden.[185] Das Lernpotential sei

---

182) Vgl. T. Brocher, a.a.O. 117

183) A.a.O. 12o; vgl. in diesem Zusammenhang auch H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 137f, wo die Autoren "angstfreies Lernen" als Ziel des Gruppenprozesses beschreiben.

184) Diese Fragestellung ist in der andragogischen Literatur bisher am ausführlichsten von H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 141ff behandelt worden; die nachfolgenden Ausführungen stützen sich daher vorwiegend auf diesen Beitrag; vgl. in diesem Zusammenhang auch H.-H. Groothoff, Die Frage nach der Möglichkeit und nach der Aufgabe einer pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung, in: C. Ritters (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung 61, wo der Autor in seinen didaktischen Reflexionen Erwachsenenbildung als "Sprachbildung" bezeichnet.

185) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 141

um so größer, je differenzierter die sprachlichen Variationsmöglichkeiten der am Lernprozeß Beteiligten seien, und das heiße, je deutlicher ihnen die sprachlichen Verständigungsprobleme bewußt seien.[186] Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden könnten daher gewöhnlich auf ein beschränktes, individuelles, sprachliches Repertoire zurückgeführt werden[187]; die schwierigsten Hindernisse für den Vermittlungsprozeß seien jedoch nicht im Wortschatz, sondern in der "syntaktischen Differenzierung" zu suchen, in der Art und Weise, wie die sprachliche Verarbeitung dessen erfolge, was man erlebt habe, was man mitteilen möchte und was einem mitgeteilt werde[188]. Die Wirksamkeit des Lernangebots hänge entscheidend davon ab, ob es gelinge, die Voraussetzungen der Lernenden und die Anforderungen des zu Lernenden hinsichtlich der Umgangsfähigkeit mit der Sprache aufeinander beziehen zu können.[189]
Für diese Aufgabe einer Erweiterung der "sprachlichen Flexibilität" sehen es Tietgens und Weinberg als eine notwendige Hilfe an, die "innersprachliche Mehrsprachigkeit" als zentrales Vermittlungsproblem bewußt zu machen.[19o]

---

186) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 142; vgl. hierzu auch H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen 233, wo der Autor die Sprache das "wichtigste Instrument" und zugleich das "größte Hindernis" für das Lernen nennt.

187) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 142

188) Vgl. a.a.O. 145

189) Vgl. a.a.O. 146

19o) Vgl. a.a.O. 146 und H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen 233ff; die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen von B. Bernstein, der den entscheidenden Anstoß zur Erörterung dieses Problems in seinem Beitrag "Soziokulturelle Determinanten des Lernens", in: Soziologie der Schule, hrsg. von P. Heintz, Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, Köln 1959, 52-79, gegeben hat. - Inzwischen gibt es dazu auch in der BRD eine umfangreiche Literatur, in der einerseits eine "kompensatorische

Die "Mehrsprachigkeit" innerhalb der eigenen Sprache versuchen Tietgens und Weinberg in einer "vertretbaren Vereinfachung" zu beschreiben: Sie unterscheiden dabei einen "expressiven, verkürzenden, konkret-affektiven Strukturtypus", der grammatisch einfach ist und gewöhnlich als "Gemeinsprache" bezeichnet wird, von einer "abstrakt-formulierenden, differenzierend begrifflichen Umgangsform der Sprache", die von grammatisch komplexen Satzkonstruktionen geprägt ist und "Formalsprache" genannt wird.[191]

Die Bewußtmachung des unterschiedlichen Sprachverhaltens im andragogischen Lernprozeß habe vor allem die Funktion, die Gemeinsprache als Einengung der Lernkapazität deutlich zu machen, da ihr entscheidender Nachteil für das Lernen ihr Unvermögen sei, komplexe Verallgemeinerungen und Differenzierungen sprachlich zu fassen.[192] Die Formalsprache ermögliche es demgegenüber, Sachverhalte, Erfahrungen und Gedanken zu gliedern und in übersichtlicher Form anderen mitzuteilen;

Spracherziehung" verlangt, andererseits aber auch vor "einer bloßen Anpassung an die Sprach- und Verhaltensmodelle der Mittelschichten" gewarnt wird; Vgl. hierzu u.a. U. Oevermann, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und der Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, hrg. von H. Roth, Stuttgart 1969, 34o, und ders., Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt ^{2}1972, bes. 329ff, wo Oevermann "kritische Betrachtungen zu einigen Annahmen der Theorie von Bernstein" vorlegt. - Für Tietgens und Weinberg wird die Problematik derzeit so sehr unter "soziologischem Vorzeichen" diskutiert, daß darüber die Frage aus dem Blick komme, welche Anforderungen die Kommunikation stelle, wenn mit ihr bestimmte Sachverhalte mitgeteilt werden sollten. Dies gelte auch für die kritische Position, die Bernstein gegenüber seinen Interpreten bezogen habe, vgl. hierzu auch B. Bernstein, Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung, in: betrifft: Erziehung 3 (197o) 15-19.

191) Vgl. zu dieser Unterscheidung ausführlicher H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 146ff und H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen 233f.

192) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 147

sie sei somit Grundlage sachbezogener, verständigungswilliger Kommunikation und wirke lernintensivierend durch die Fähigkeit zu verbaler Planung und zur syntaktischen Organisation.[193] Das Sprachvermögen bestimme damit den Grad des Lebensverständnisses, womit rückwirkend das Sprachvermögen sich "verfeinere" oder aber "veröde". Für das Lernverhalten folge daraus, daß ohne Sprachbewußtsein die Zukunftsperspektive verkürzt sei. Damit werde aber auch kein "wozu" des Lernens sichtbar, und ohne Perspektive, Motivation und Erfolgsbewußtsein müsse die Lernenergie erlahmen. Je differenzierter das sprachliche Artikulationsvermögen, desto günstiger seien die Voraussetzungen für eine initiative Einstellung gegenüber dem Lernen.[194]

---

193) Vgl. a.a.O. 147f

194) Vgl. a.a.O. 148. Die Autoren weisen im Zusammenhang mit dem Sprachbewußtsein noch auf einen besonderen Akzent hin, der das Lernen als einen Vorgang sozialer Interaktion kennzeichnet und zugleich erschwert. Ihrer Meinung nach spricht nämlich viel für die Annahme, daß die sprachliche Ausdrucksfähigkeit bei Erwachsenen durch die frühkindliche Eingewöhnung in die Sprache vorgebildet werde und damit schichtspezifisch begrenzt sei. Die sozialdifferenzierende Wirkung des unterschiedlichen sprachlichen Artikulationsvermögens werde noch dadurch verstärkt, daß in der Schule die Formalsprache gefordert wird. Damit seien diejenigen im Nachteil, die entsprechende sprachliche Umgangs- und Ausdrucksformen ohne familiäre Vorbereitung und begleitende Unterstützung lernen müßten. Diese Lernschwierigkeiten im differenzierten Umgang mit der Sprache seien ausschlaggebend für die spätere Lernbereitschaft der Erwachsenen. Tietgens und Weinberg betonen daher, daß die Schule nicht nur zur "Verteilerstelle von Sozialchancen", sondern auch zum "Scheideweg" für das Lernverhalten von Erwachsenen wird, was empirische Untersuchungen zu dem Ergebnis führt, daß für eine spätere Bildungsbereitschaft die Vorbildung ausschlaggebender ist als der soziale Status; vgl. zu diesem Ergebnis bes. W. Strzelewicz, H.-D. Raapke, W. Schulenberg, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, 18o und 587ff.

Tietgens und Weinberg gehen im Verlauf ihrer Ausführungen auch auf den möglichen Einwand ein, ihre Darstellung der "Verständigungsprobleme" gehe von einer Überschätzung der Rolle der Sprache im Lernprozeß aus und im Hinblick auf die Artikulationsfähigkeit würden zu hohe Ansprüche gestellt, die nur elitären Bildungssystemen Vorschub leisteten, praktisch aber nicht gefordert würden.[195]

Tietgens und Weinberg versuchen daher abschließend noch einmal die Notwendigkeit der sprachlichen Interaktion und der Beherrschung der Formalsprache als Bedingung für Sachkenntnis, Kooperation und produktives Weiterlernen für das Berufsleben einsichtig zu machen. Denn insofern die beruflichen Anforderungen in immer stärkerem Maße Abstraktions-, Zuordnungs- und Differenzierungsfähigkeit erforderten, sei die Fähigkeit im Umgang mit der Formalsprache kein "ästhetischer Luxus" und kein "auszeichnendes Kriterium" für Führungspositionen im Beruf. An der gedanklichen Präzisierung der Formalsprache führe daher kein pädagogischer Weg vorbei, wenn durch das Lernen Einsichts-, Urteils- und Kommunikationsfähigkeit erreicht werden sollten.[196]

---

195) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 15o
196) Vgl. a.a.O. 151

2.332 Theologie als Kommunikationsprozeß

In der theologischen Diskussion der letzten Jahre ist die Frage der Kommunikation in ihrer Funktion für den christlichen Glauben wiederholt von den praktischen Theologen aufgegriffen worden.[197] Für die Darstellung der Theologie als Kommunikationsprozeß werden vor allem die Ausführungen Bastians berücksichtigt, der m.E. bisher den umfassendsten Versuch gemacht hat, kommunikationstheoretische Fragen für die praktische Theologie aufzuarbeiten. Zum anderen werden einige Beiträge vorgestellt, die sich mit der Integration der Gruppendynamik in die kirchliche Praxis auseinandersetzen.

Für Bastian erweitert der Begriff Kommunikation weniger die Themen der Theologie "um einen weiteren Sachbereich" als vielmehr die theologischen Methoden "um eine neue Dimension"[198]. Die Theologie, die am Thema Kommunikation orientiert ist, sei vor allem "praktische" Theologie, die sich anschicke, eine Wissenschaft vom Vermitteln zu werden.[199] Unter dieser Perspektive versucht Bastian, einige Grundbegriffe der Kommunikationsforschung in ihrer Bedeutung für die heutige "Glaubenspraxis" aufzuzeigen.[200]

---

197) Vgl. zu dieser Fragestellung bes. H.D. Bastian, Kommunikation; vgl. u.a. auch in der Reihe "Pastorale" den Faszikel "Verkündigung" mit Beiträgen von E. Bartsch, F. Kamphaus, W. Massa, F. Schlösser und R. Zerfaß, Mainz 197o; vgl. dort auch weitere Literaturhinweise 116f. - In den theologischen Publikationen der jüngsten Vergangenheit wird der kommunikative Aspekt des Glaubens wiederholt in Beziehung gesetzt zum Thema der Gruppe und der Gruppendynamik; vgl. hierzu bes. "Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis", Erfahrungsberichte, hrsg. von K.-W. Dahm und H. Stenger, München/Mainz 1974; D. Emeis, Die Gruppe in der Kirche, in: Diakonia 4 (1973) 224ff.

198) H.D. Bastian, a.a.O. 13

199) Vgl. a.a.O. 14

2oo) Vgl. hierzu die Ausführungen über "Systeme" 11ff; über "Modelle" 31ff; von den "Zeichen" 37ff; über

Bastian geht von der These aus, Glaube sei ein Kommunikationsprozeß, der - um handlungsfähig zu sein - bei der Vermittlung von Information angewiesen bleibe auf das Wissen um kommunikatives Verhalten.[201] Daher sei nicht Theologie der "Ernstfall" der Glaubenspraxis, sondern christliche Kommunikation, die nicht "im Nachdenken" verlaufe, sondern "im Nachfolgen"[202]. Aus diesen Überlegungen zieht Bastian für die gegenwärtige Glaubenssituation die spezifische Folgerung, daß die wesentliche menschliche Leistung, Information zu verarbeiten, heute nicht darin bestehe, diese zu sammeln und zu speichern, sondern sie im Blick auf Wert-, Sinn- und Zielfunktionen auszuwählen und zu verknüpfen. Die Suche danach habe in den letzten Jahren in den Gesellschaften und Kirchen stürmisch begonnen. Ohne Kommunikation könne es keine Zukunft für alle geben. Solange die Christen der Nachricht vom bleibenden Ursprung - nicht nur vom einmaligen Anfang - ihrer Kommunikation etwas zumuteten, würden sie neue Erfahrungen nicht nur registrieren, sondern organisieren.[203]

Um die Funktion der Sprache für die Glaubenspraxis einsichtig zu machen, greift Bastian auf die sprachwissenschaftliche Unterscheidung von Sprache und Rede zurück: mit "Sprache" (frz. langue) ist dabei das erkennbare, überlieferte Zeichensystem gemeint, während mit "Rede" (frz. parole) die Nachricht bezeichnet wird, die ein Sprecher übermittelt, indem er aktuell Gebrauch

---

"analoge und digitale Kommunikation", 51ff; über "Code und Codierung" 60ff; über "Information" 76ff; über "Sprache und Rede" 100ff; über "Medien" 123ff und über "Massenmedien" 138ff.

201) Vgl. H.D. Bastian, a.a.O. 85ff

202) H.D. Bastian, a.a.O. 94

203) Vgl. a.a.O. 98f

von diesem Zeichensystem macht.[2o4] In der Linguistik werde die Sprache als überliefertes System mehr und mehr "generativ" verstanden, als gemeinsame Fähigkeit aller "Sprachteilhaber", neue Sätze zu bilden und zu verstehen. In dieser Fähigkeit, die als "Sprachkompetenz" bezeichnet wird, zeige sich, daß der generative Akt als schöpferische Handlung einen grundlegenden Bestandteil der menschlichen Kommunikation ausmache. Bastian betont daher, daß nur vor diesem Miteinander von Sprache und Rede, "generativer Kraft" und "individueller Aktualisierung", die zentrale Bedeutung des Wortes für den biblischen Glauben erklärt werden könne.

Bastian stellt daher für die Glaubenspraxis die These auf: "Die christliche Verkündigungskompetenz ist von der menschlichen Sprachkompetenz unabtrennbar."[2o5] Zur Begründung dieser These weist Bastian darauf hin, daß den ältesten "Erwählungsformeln" im Alten Testament und den jüngsten "Buchstabierversuchen" an neuen Bekenntnissen ein gemeinsames Kommunikationsprinzip zugrunde liege: das generative Sprachsystem des Glaubens, das nur für den "naiven Blick der Orthodoxie" aus einem "geschlossenen Vorrat von verbindlichen Regeln (Dogmen) und religiösen Ewigkeitswörtern (Gott, Gnade, Auferstehung usw.)" bestehe, die bei gleichbleibender Bedeutung durch immer neue "Auslegung" benutzt werden müßten, ohne sich abzunutzen.[2o6]

2o4) Vgl. hierzu und zum folgenden H.D. Bastian, a.a.O. loo; vgl. zu dieser Fragestellung auch H.D. Bastian, Theologie der Frage 2o5ff, wo der Autor die Bedeutung der Linguistik für die "theologische Didaktik" aufzeigt.

2o5) H.D. Bastian, a.a.O. lol; vgl. in diesem Zusammenhang auch den Beitrag von R. Zerfaß, Die Sprache der Verkündigung, in: Pastorale "Verkündigung" 81-96, bes. 82ff, wo Zerfaß die Sprache als "Sprechhandlung" im Sinne von 'parole' beschreibt und 92ff, wo die Sprache als vorgegebenes "Verständigungssystem" im Sinne von 'langue" beschrieben wird.

2o6) Vgl. H.D. Bastian, a.a.O. lol

Mit diesem Hinweis auf das generative Sprachsystem des Glaubens möchte Bastian zeigen, daß der Prozeß der "Glaubensverkündigung" nur so lange lebendig bleibe, "wie mit Hilfe vertrauter Regeln nie zuvor gehörte Sätze zwischen Sprechern und Hörern eine Glaubenskommunikation schaffen". Die "christliche Sprachkompetenz" verfüge über Regeln, wie der Autor ausdrücklich hervorhebt; aber weil sie "schöpferisch" sei, verfüge sie auch über Regeln, um die Regeln zu verändern.[2o7]

In seinen Ausführungen macht Bastian deutlich, daß die Sprache als Zeichensystem nicht Wirklichkeit vermittelt, sondern Beziehungen formt. Der Sinn der Zeichen werde somit in der "Übereinkunft kommunizierender Menschen" gewonnen, die die Wortzeichen in ihrer Bedeutung für die Kommunikation begründeten.[2o8]

Für diese Übereinkunft verweist Bastian auf die drei Dimensionen der Sprache, die auch für die Glaubenspraxis relevant seien: Es gebe syntaktische Regeln, wie man Zeichen bildet und verknüpft, semantische, wie man Sprachzeichen deutet, und pragmatische Regeln, wie man sie anwendet. Der christliche Glaube sei von allen betroffen. Eine Glaubenspraxis ohne Regelkompetenz sei undenkbar.[2o9]

2o7) Vgl. H.D. Bastian, a.a.O. 1o2

2o8) Vgl. a.a.O. 1o3

2o9) Vgl. a.a.O. 1o4; in seinen weiteren Ausführungen weist Bastian diese "Regelkompetenz" an einigen Beispielen nach; vgl. bes. 119ff, wo Bastian auf die "Textfigur der Gleichnisse" eingeht, die er nicht für beliebige, sondern für charakteristische sprachliche Kommunikation im Christentum hält. Der Autor stellt besonders heraus, daß sich im Gleichnis "Glaubenstext" und "sozialer Kontext" untrennbar verschränken und sagt: "Kaum eine biblische Textform hat so generativ gewirkt wie das Gleichnis. Es ist ein Musterbeispiel für eine Glaubensregel, die dazu dient, alte Regeln zu verändern und neue zu schaffen", a.a.O. 12o. Vgl. hierzu auch R. Zerfaß, a.a.O. 86, wo der Autor über die Gleichnisreden Jesu sagt: "Es sind dies Redeweisen, bei denen das eigentlich Auszu-

In seinen Ausführungen zur Funktion der Medien im Kommunikationsprozeß geht Bastian auf die Frage ein, inwieweit die kirchlichen Gemeinschaften die "christliche Sprachkompetenz" und damit die Leistungsfähigkeit der christlichen Kommunikation positiv oder negativ beeinflussen.[210] Bastian betont, daß sich dank der wachsenden Zahl "kirchlicher Kommunikationskanäle" die Möglichkeiten der Identifikation mit der christlichen Botschaft vervielfältigen, aber zugleich auch erschweren, da mit den sich fächernden Meinungen und Ansichten die Konfliktproblematik zunehme. Aus dieser Entwicklung folgert Bastian für die Situation der Theologie und der kirchlichen Gemeinschaften: "Das Thema Kommunikation verspricht der Theologie weniger Harmonie als Konflikt. Ihn zu beherrschen bedeutet nicht, ihn zu beenden; heißt vielmehr, Regeln zu kennen, um ihn zu führen."[211]

Die Einübung in "kommunikatives Verhalten", die von Bastian als notwendige Hilfe für die Bewältigung der Konfliktproblematik innerhalb der kirchlichen Gemeinschaften angesprochen wird, steht auch im Mittelpunkt der theologischen Beiträge, die sich ausführlich mit der Funktion der Gruppe in der "kirchlichen Praxis" auseinandersetzen.[212]

---

sagende nicht vordergründig in den verwendeten Worten steckt, sondern erst vom Hörenden zu suchen ist, und zwar in dem Spielraum, der dem Denken des Hörers durch die paradoxale Wendung, durch die Gleichnispointe, durch den Gang der Erzählung aufgestoßen wird."

210) Vgl. hierzu H.D. Bastian, a.a.O. 135ff

211) A.a.O. 137

212) Diese Fragestellung ist wiederholt in den Beiträgen von D. Emeis angesprochen worden; vgl. in diesem Zusammenhang bes. D. Emeis, Die Gruppe in der Kirche 223-234.

Einmal finden die therapeutischen Möglichkeiten der Gruppe dort Beachtung, wo die "seelsorgliche Praxis" dem leidenden Menschen zu helfen sucht; zum andern sind es die in der Kirche spontan sich bildenden Gruppen, zu deren Verständnis die praktischen Theologen auf Ergebnisse der Gruppenforschung zurückgreifen.[213]

Zum Fragenkomplex der Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis ist in den Beiträgen der praktischen Theologen in jüngster Zeit wiederholt die Funktion der gruppendynamischen Prozesse im Hinblick auf Verhaltens- und Einstellungsänderung angesprochen worden, wobei die Frage der "religiösen Identitätskrise" von den Autoren besonders berücksichtigt wird.[214] Die Autoren möchten in den genannten Beiträgen vor allem deutlich machen, daß Gruppendynamik die kirchlichen Gemeinschaften vor neue Fragen und Aufgaben stellt.[215]

---

213) Vgl. D. Emeis, a.a.O. 224; zur "therapeutischen Hilfe" vgl. u.a. J.W. Knowles, Gruppenberatung als Seelsorge und Lebenshilfe, München/Mainz 1971 und D. Stollberg, Seelsorge durch die Gruppe. Praktische Einführung in die gruppendynamisch-therapeutische Arbeitsweise, Göttingen 1971; zur Frage der "Spontangruppen" vgl. als bisher wohl umfassendste Untersuchung die von R. Metz und J. Schlick hrsg. Sammlung der wichtigsten Referate des 2. Straßburger Colloquiums vom Mai 1971, "Die Spontangruppen in der Kirche", Aschaffenburg 1971.

214) Vgl. hierzu aus den neueren Veröffentlichungen u.a. D. Emeis, a.a.O. 223ff; K.-W. Dahm, Gruppendynamik und kirchliche Praxis. Versuch einer Beziehungsklärung, in: Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis, hrsg. von K.-W. Dahm und H. Stenger, München/Mainz 1974, 11-47, bes. 28ff, wo Dahm die Veränderung von Grundeinstellungen als Aufgabe des gruppendynamischen Lernprozesses beschreibt; vgl. in diesem Zusammenhang besonders den Beitrag von A. Hollweg, Die Beziehung zwischen gruppendynamischen Laboratorien und Lebenswirklichkeit als Problem christlicher Verantwortung, in: Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis 235-248.

215) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. A. Hollweg, a.a.O. 24off

Hollweg betont für diesen Aufgabenbereich, daß sich bei der Anwendung der Gruppendynamik in den verschiedenen Praxisfeldern der Kirche vielfältige Interessen kreuzen wie soziales Engagement, Bemühung um neue Formen christlicher Lebenspraxis, Brauchbarkeit und Nützlichkeit für eine effektivere kirchliche Arbeit, Kommunikationsprobleme, emotionale Bedürfnisse und anderes mehr, die "Motor" in einer Expansion gruppendynamischer Praxis in der Kirche seien. Die gruppendynamischen Prozesse blieben jedoch noch im Vorfeld theologischer Überlegung, solange nicht der Zusammenhang von Gruppendynamik und religiöser Krise des Menschen in der neuzeitlichen Gesellschaft und darin die theologische Frage erkannt werde, welche durch die Gruppendynamik heute an die Kirche gerichtet werde. Diese Frage ist für Hollweg im Kontext "religiöser Sozialisation" zu sehen.[216]

In diesem Zusammenhang weist der Autor auf die gegenwärtige psychologische Forschung hin, die aufdecke, daß sich das Finden der "Ich-Identität" des Menschen in interpersonalen Beziehungen vollziehe und mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter noch nicht abgeschlossen sei. Die Identitätsprobleme des Menschen hingen mit seinen Sozialisationsproblemen zusammen, und das

---

216) Vgl. a.a.O. 241. Unter "religiöser Sozialisation" wird in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur der Prozeß der Vermittlung religiöser Wertvorstellungen und Verhaltensweisen verstanden, durch den die (heranwachsenden) Individuen im Rahmen einer religiös orientierten Gemeinschaft (wie Familie, Kindergarten, Schule oder kirchliche Institutionen) religiös und sozial handlungsfähig werden. Vgl. dazu u.a. den Beitrag von L.A. Vaskowicz, Religionssoziologische Aspekte der Sozialisation wertorientierter Verhaltensformen, in: Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie, hrsg. von J. Matthes, Bd. 3: Theoretische Aspekte der Religionssoziologie (II), Köln/Opladen 1967, 115-151.

gelte auch für die "Ich-Identität im Glauben". Für Hollweg hat die "Glaubenskrise" des heutigen Menschen daher auch mit seiner "Frustrierung in sinnentleerten ekklesiologischen Beziehungen" zu tun, denn die Identität des Menschen mit sich selber, "wie sie durch Gott in seinem Evangelium von Christus vermittelt wird", könne sich nur in einem "ekklesiologischen Kommunikationsprozeß"[217] aufbauen, nicht durch Verwirklichung von "religiösen Normen" oder Übernahme von "Glaubenssätzen".[218]

In der Perspektive der Gruppendynamik, die das interpersonale Geschehen und seine fördernden oder hindernden strukturellen Bedingungen untersuche, zeige sich aber die Denk- und Sozialstruktur heutiger kirchlicher Existenz oft nicht als eine Kommunikations-, sondern eher als eine "Exkommunikationsstruktur". Indem Glaube und Sozialisation und damit Kirche und Welt weithin auseinandergetreten seien, werde die ursächliche Beteiligung der Kirche an der Identitätskrise und der Sozialisationsproblematik des heutigen Menschen offenbar. An der Aufarbeitung dieser Problematik könne der Gruppenprozeß mithelfen. Eine Kirchenreform müßte darum vorrangig die Denk- und Sozialstrukturen des Suchens, Findens und Aufbauens einer neuen Identität im Glauben im gesellschaftlichen Kontext unserer Zeit fördern und nicht verhindern. Der Wiederaufbau der Identität des einzelnen Menschen im Glauben müsse

---

217) Der Begriff "ekklesiologische Kommunikation" wird von Hollweg als Ausdruck für die interpersonalen Beziehungen innerhalb der kirchlichen Gemeinschaften angewandt.

218) Vgl. A. Hollweg, a.a.O. 241f. Die "Identitätskrise im Glauben" als Herausforderung an die kirchlichen Gemeinschaften wird auch von Emeis ausführlich angesprochen, vgl. D. Emeis, a.a.O. 224ff, bes. 229f.

eingebettet sein in der Suche der christlichen Gemeinde als ganzer nach einer neuen Identität im Glauben. Damit stelle sich als ein Kernproblem der Gruppendynamik im "ekklesiologischen Kontext" die Frage nach den Wechselwirkungen zwischen Glauben, sozialen Prozessen und personaler Identität und Reifung.[219]

Für die Aufgabe, die "Ich-Identität im Glauben" in interpersonalen Beziehungen aufzubauen, sieht Emeis eine besondere Chance in der kleinen Gruppe, in der zumindest ein Anfang neuen mitmenschlichen Umgangs versucht werden könne. Die "Gruppe in der Kirche" biete eine Möglichkeit, daß die Kirche nicht nur als "undurchsichtige und den einzelnen entmachtende Institution" erfahren werde, sondern auch als "Raum vertrauensvoller Anteilnahme, gegenseitiger Annahme und gemeinsamer schöpferischer Gestaltung"[22o].

Für die Realisierung "ekklesiologischer Kommunikation" nennt Emeis in seinem Beitrag abschließend drei Folgerungen:

---

219) Vgl. A. Hollweg, a.a.O. 242; vgl. hierzu auch den Aufsatz von K.-W. Dahm, Religiöse Kommunikation und kirchliche Institution, in: Dahm/Luhmann/Stoodt 133-188, bes. 182, wo der Autor an die Kirche die Forderung stellt, "die Wahrheit im Sinne eines offenen Prozesses verstehen, suchen und einüben zu helfen".

22o) D. Emeis, a.a.O. 23o; vgl. auch a.a.O. 232, wo Emeis die Spontangruppen beschreibt, die als "verkleinertes Modell der Gesamtkirche" darauf ausgerichtet seien, als Initiativgruppen gemeinsam Impulse zur Reform sowohl der Kirche als auch der Gesellschaft zu geben. Emeis betont in diesem Zusammenhang, daß trotz der außerordentlichen Vielfalt dieser Gruppen allen gemeinsam sei, die Krise ihrer Christlichkeit nicht nur als individuelle Krise zu verstehen, sondern auch als "Symptom" eines nicht mehr lebendigen kirchlichen und gesellschaftlichen Systems und so auch die Überwindung dieser Krise in einem gemeinsamen Tun suchten.

Die vertiefte Einsicht in die soziale bzw. "ekklesiale Dimension" der Identität unterstreiche zunächst die Notwendigkeit, den Gläubigen über die zum Teil anonymen sonntäglichen Versammlungen hinaus Kontaktmöglichkeiten in Gruppen anzubieten.[221]

Als weitere Folgerung ergebe sich die Aufgabe, den Gruppen in der Kirche mehr Raum zu geben, wobei es vor allem auf die Offenheit ankomme, mit der die Institution Kirche diese Gruppen als nicht nur legitime, sondern in ihrer innovierenden Kraft für die Gesamtkirche auch zu wünschende Form christlicher Existenz schätzen lerne.[222]

Eine notwendige Konsequenz für die pastorale Praxis liege schließlich in der personellen Hilfe, in der Aufgabe, die Gruppen bei ihrem Entstehen und in ihrem weiteren gruppendynamischen Prozeß sachgerecht begleiten zu können.[223]

---

221) Vgl. D. Emeis, a.a.O. 233
222) Vgl. a.a.O. 234
223) Vgl. a.a.O. 234

2.333 Kommunikatives Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung

In den hier erörterten andragogischen und theologischen Beiträgen zum Thema Interaktion und Kommunikation sind im Hinblick auf die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung vorrangig drei Parallelen erkennbar:

Andragogen wie Theologen betonen die besondere Funktion der Kommunikation für die Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen, sei es für die sozialen Interaktionen im andragogischen Lernprozeß oder für den Prozeß der Vermittlung "zeitgemäßen Glaubens". Die Einübung in kommunikatives Verhalten wird in der andragogischen wie theologischen Diskussion als bedeutsame Aufgabe einer gesellschaftskritischen Weiterbildung und einer verantworteten Glaubenspraxis bezeichnet.[224]

Eine zweite Parallele wird in den Aussagen sichtbar, die die Bedeutung der sprachlichen Kompetenz für die Kommunikationsfähigkeit herausstellen. Für den andragogischen Lernprozeß wird dabei die Bewußtmachung der "innersprachlichen Mehrsprachigkeit" als notwendige Voraussetzung für die Erweiterung der sprachlichen Flexibilität und Artikulationsfähigkeit genannt[225]; in der theologischen Diskussion wird diese Fragestellung als Ansatz einer "theologischen Sprachtheorie" reflektiert, wobei besonders der Zusammenhang von "menschlicher Sprachkompetenz" und "christlicher Verkündigungskompetenz" als Kriterium für ein "generatives Sprachsystem des Glaubens" betont wird.[226]

---

224) Vgl. hierzu aus der andragogischen Diskussion bes. "Gesellschaftskritik durch Weiterbildung 88; aus der theologischen Diskussion vgl. bes. H.D. Bastian, Kommunikation 93.

225) Vgl. hierzu H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 146f

226) Vgl. hierzu vor allem H.D. Bastian, a.a.O. looff

Als dritte Parallele wird die Einsicht in gruppendynamische Prozesse als Hilfe für den Aufbau kommunikativen Verhaltens deutlich. In den Beiträgen der Pädagogen werden vorrangig die affektiven Prozesse, die für die Identifikationsvorgänge im andragogischen Lernprozeß hinderlich oder fördernd sind, erörtert.[227] In den theologischen Beiträgen wird besonders der Zusammenhang von Gruppendynamik und "religiöser Identifikationskrise" im Hinblick auf die "religiöse Sozialisation" als Aufgabe kirchlicher Praxis aufgezeigt.[228]

Aus diesen übereinstimmenden Tendenzen in der andragogischen und theologischen Diskussion läßt sich für die Theologische Weiterbildung das kommunikative Verhalten als notwendiges Lernziel bestimmen. Der Rückgriff auf die andragogischen und theologischen Beiträge gibt jedoch auch Einblick in die Schwierigkeiten, die für die Verwirklichung dieses Lernziels zu berücksichtigen sind.
In der Niederländischen Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung heißt es zur Förderung der Kommunikation, die zunehmenden Kommunikationsmöglichkeiten böten einerseits "größere Chancen für positive Entwicklungen", aber andererseits seien sie auch eine der Ursachen für die bestehende kulturelle Kluft (cultural lag). Hier bestehe die Gefahr, daß in dem intensiven gegenseitigen Kontakt die individuelle Kreativität durch zentralisierende Tendenzen erstickt werde.[229] Es wird daher gefordert, die "Verdichtung der Kommunikation" mit "dezentralisierenden Kräften" zu kombinieren, und diese Aufgabe erfordere den Einsatz

---

227) Diese Fragestellung wird am ausführlichsten aufgegriffen von T. Brocher, bes. a.a.O. 36ff und 87ff.

228) Vgl. hierzu vor allem den Beitrag von A. Hollweg, a.a.O. 241ff und D. Emeis, a.a.O. 224ff

229) Vgl. Gesellschaftskritik durch Weiterbildung 88; vgl. auch 174, wo die Intensivierung der Kommunikation als "größere Machtkonzentration" gedeutet wird.

aller Bildungskräfte.[23o]

Die Schwierigkeit, kommunikatives Verhalten einzuüben, wird auch von Bastian betont, wenn er im Blick auf die kirchlichen Gemeinschaften sagt, das Thema Kommunikation verspreche der Theologie mehr Konflikt als Harmonie.[231]
Bastian stellt daher wiederholt die Bedeutung der "Regelkompetenz" für den "christlichen Sprachgebrauch" heraus, als Voraussetzung für eine leistungsfähige Kommunikation, die auch mithilft, die Konfliktproblematik innerhalb der kirchlichen Gemeinschaften zu bewältigen. Die Konfliktbereitschaft bleibt für Bastian ein wesentliches Kriterium der Kommunikationspraxis, da die christliche Gemeinschaft nur sinnvoll sei"als Kommunikation von Andersdenkenden und Andersfühlenden, von Ungleichen und Unähnlichen"[232].

23o) Vgl. Gesellschaftskritik durch Weiterbildung 88; vgl. hierzu auch M. Bartelt, Bildung ohne Privileg 21, wo der Autor einige Grundkategorien der Sozialbildung als Orientierungshilfen für die kirchliche Erwachsenenbildung entwickelt. Bartelt definiert in diesem Kontext den Begriff "Distanz" als "Relativierung der Gruppe" und sagt dazu: "In unserer fortschreitend sich vergesellschaftenden Welt ist jedermann in steigendem Maße den Bindungstendenzen der Organisationen und Institutionen ausgesetzt. Familie, Arbeitsgruppe, Betrieb, Partei, Staat und auch die Kirche erwarten eine möglichst umfassende Identifikation mit ihrer Gruppe und deren Zielen. In Form von Traditionen, Meinungen, Rollenerwartungen werden Gruppenzwänge ausgeübt und nicht selten durch Meinungsforschung, Statistik und Medien verstärkt und gesteuert. Jede Gruppe nimmt Eigengesetzlichkeiten und daraus folgende Sachzwänge für sich in Anspruch. Angesichts des allgegenwärtigen, meist wagen Empfindens, manipuliert zu werden, bedarf der einzelne einer Stärkung seiner Distanzierungsfähigkeit."

231) Vgl. H.D. Bastian, a.a.O. 137

232) A.a.O. 17o

Das Thema Kommunikation hat für Bastian nicht die Funktion, "rechte Wege" zu lehren, sondern nur "das richtige Gehen"[233], und für diesen Prozeß gebe es keine menschlichere und zuverlässigere Kontaktform, seine Praxis zu verbessern, als das Lernen[234].

Die Konflikte in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern werden in der andragogischen Diskussion auch unter dem Aspekt der "heterogenen Gruppe" angesprochen.[235] Für Siebert erweist sich die "vielgepriesene Heterogenität der Volkshochschulgruppen" aus gruppendynamischer und lerntheoretischer Sicht als "nachteilig", vor allem in lernintensiven Kursen, wo aufgrund unterschiedlicher Abstraktionsfähigkeit, unterschiedlicher Erfahrungen und auch infolge der Sprachbarrieren die Teilnehmer mit der günstigsten Lerngeschichte dominierten.[236]

---

233) A.a.O. 172

234) Vgl. a.a.O. 173. Die Frage der Konfliktbereitschaft wird auch angesprochen in dem Beitrag von D. Emeis, Theologische Bildungsarbeit in Gruppen und die Ziele der Synode, in: KatBl 95 (197o) 558-569; vgl. bes. 565, wo Emeis für die vielfältigen Konfliktsituationen der gegenwärtigen kirchlichen Praxis die Gruppe als Lernprozeß zur Konfliktlösung wie folgt beschreibt: "In Bildungsgruppen können die Erwachsenen die demokratische Lebensführung einüben und die Einheit in Vielfalt lernen. Das Lösen der in der Gruppe auftretenden Konflikte oder ihr Aushalten im Vorwärtsschreiten auf die akzeptierten Gruppenziele zu sind verbunden mit einem Prozeß des Lernens, Dinge gemeinsam zu tun, teilzunehmen und auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse zu verzichten im Hinblick auf die Aufgaben und das Wohl der Gruppe."

235) Vgl. bes. H. Siebert, a.a.O. 137ff, wo der Autor über Heterogenität und Homogenität der Lerngruppe schreibt.

236) Vgl. a.a.O. 138f

Das Ziel einer sozialen Kommunikation und Interaktion kann nach Ansicht von Siebert nur erreicht werden durch eine Differenzierung des Lernangebots, das den verschiedenen Lerninteressen der Teilnehmer und dem Niveau der individuellen Lernfähigkeit entspricht.[237] Die "Lernhindernisse" und Schwierigkeiten, die in der andragogischen wie theologischen Diskussion aufgezeigt werden, machen die begrenzten didaktischen Möglichkeiten bewußt, die im Rahmen der Theologischen Weiterbildung für die Einübung der Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft gegeben sind.[238]
Gleichzeitig kann die Kenntnis der vorhandenen Schwierigkeiten aber auch Motivation sein, um Aufgaben in Angriff zu nehmen, die für die Einübung in kommunikatives Verhalten bisher weitgehend vernachlässigt worden sind.

---

237) Vgl. a.a.O. 14o; vgl. hierzu auch D. Emeis, a.a.O. 562f, wo der Autor auf die Funktion der "inhomogenen" Gruppe für den theologischen Bildungsprozeß eingeht. Emeis beschreibt dort die inhomogene Bildungsgruppe als Möglichkeit zur Erlernung der "partiellen Identifikation". Emeis macht jedoch die Einschränkung, daß die "Inhomogenität" nur insoweit eine Hilfe sein könne, wie die pluralen Ansätze innerhalb der Gruppe von den Teilnehmern aufgearbeitet werden könnten, da zu große Unterschiede in Alter, im allgemeinen oder theologischen "Bildungsniveau" und in der Äußerungsbereitschaft und -fähigkeit in der Regel die Gruppenarbeit behinderten. Daher sei eine Differenzierung des Bildungsangebotes angebracht, die sowohl den Teilnehmern am Bildungsprozeß als auch "der Sache des Glaubens" gerechter werde; vgl. hierzu auch D. Emeis, Bildungsplanung in der Pfarrei. Gedanken zu einem differenzierten Angebot der theologischen Erwachsenenbildung in den Gemeinden, in: Diakonia 4 (1969) 351f.

238) Diese "Begrenzung" dient in der Niederländischen Denkschrift im Hinblick auf die gesamte Weiterbildung vor allem als Anlaß, vor übertriebenen Forderungen zu warnen; vgl. Gesellschaftskritik durch Weiterbildung 92, wo es heißt: "Die individuellen Voraussetzungen und die Ausgangssituationen der Teilnehmer sind von Gruppe zu Gruppe verschieden. ... Die Erwachsenenbildung muß sich deshalb davor

Die Bedeutung der andragogischen und theologischen Beiträge für die Lernzielbestimmung soll abschließend relativiert werden.
Die Auswertung der Beiträge ist insoweit nur eine begrenzte Orientierungshilfe, als die Ergebnisse der Kommunikationsforschung, der Sprachwissenschaft und der Gruppendynamik von den Autoren nur erst in Ansätzen aufgearbeitet worden sind.[239] Diese Tatsache kann größtenteils auf ein mangelndes interdisziplinäres Zusammenwirken zwischen Theologie und Erfahrungswissenschaften zurückgeführt werden.[240]

Als weitere Begrenzung können die unzureichenden empirischen Erhebungen im andragogischen Bereich genannt werden, die eine notwendige Hilfe sind, um das Bedingungsgefüge der sozialen Interaktion in seinen vielschichtigen Faktoren zu erkennen.[241]

---

hüten, immer nur Maximalforderungen zu stellen: Es besteht dann allzusehr die Gefahr von Desintegration, Fluchttendenzen oder unzulässigen Vereinfachungen, und die Kommunikation wird dann mehr behindert als gefördert."

239) Diese Aussage wird auch von einigen Autoren selbst bestätigt; vgl. u.a. H.D. Bastian, a.a.O. 101 und H. Siebert, a.a.O. 138.

240) Vgl. hierzu H.D. Bastian, a.a.O. 10, wo der Autor dieses Verhältnis anschaulich beschreibt: "Theologie und Erfahrungswissenschaften verhalten sich weithin zueinander wie die Ehrenwache vor einem Mausoleum: Die Posten nähern sich, präsentieren voreinander und schreiten würdevoll, aber getrennt von dannen."

241) Vgl. hierzu bes. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 135ff, wo die Autoren wiederholt auf die Bedeutung empirischer Befunde für die Einsicht in das Sprachvermögen hinweisen.

Die Erforschung des kommunikativen Verhaltens setzt daher weitere interdisziplinäre Arbeit voraus, bei der pädagogische, theologische und sozialpsychologische Kategorien den Rahmen bilden müßten, damit empirisches Material erhoben, geordnet und für die Lernzielbestimmung ausgewertet werden kann.[242]

2.34 Der Wirklichkeitsbezug als Kriterium für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung

In den Publikationen zur Erwachsenenbildung wird wiederholt darauf hingewiesen, daß eine Neukonzeption des gesamten Bildungswesens - neben der Reform des bisherigen Schulsystems - den Ausbau einer auch empirisch fundierten Theorie der Erwachsenenbildung voraussetzt, "die Kriterien zur Überprüfung und Planung der Praxis der Erwachsenenbildung liefern könnte"[243]. Diese Forderung ist in den letzten Jahren wiederholt als Aufgabe einer sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung aufgegriffen worden.[244]

---

242) Vgl. in diesem Zusammenhang auch D. Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: K.W. Dahm/N. Luhmann/D. Stoodt, a.a.O. 189, wo der Autor die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Hinblick auf "religiöse Sozialisation" beschreibt und feststellt, daß diese Aufgabe "so gut wie nirgends erfüllt ist".

243) M.-Th. Starke, Art. "Erwachsenenbildung", in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrg. von J. Speck/G. Wehle, München 1970, Bd. I, 380. Vgl. hierzu auch "Gesellschaftskritik durch Weiterbildung" 152ff, wo die Forderung einer wissenschaftlichen Begleitung der Erwachsenenbildung besonders auf "verifizierte" Aussagen über Bedürfnisse, Motivationen und Interessen der Erwachsenen im Hinblick auf Bildungs- und Lernprozesse bezogen wird.

244) Vgl. hierzu bes. B. Dieckmann u.a., Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973, 16, wo der Übergang "vom bildungsidealistischen zum sozialwissenschaftlichen Ansatz" als Tendenz gegenwärtiger Weiterbildungsforschung bezeichnet wird.

In der theologischen Diskussion hat die Forderung nach stärkerer Kooperation mit den Erfahrungswissenschaften die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Forschung für die "Glaubenspraxis" aufgeworfen; diese Frage, die vorrangig von Religionssoziologen und praktischen Theologen untersucht worden ist, wird im folgenden exemplarisch dargestellt an der Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie.[245]

2.341 Ergebnisse der sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung

In der Studie "Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele" bemerken die Verfasser im Blick auf die sozialwissenschaftlich orientierte Weiterbildungsforschung, daß hier weniger Fragen interessieren, die unter dem Sammelbegriff "pädagogische Psychologie" zusammengefaßt werden, sondern mehr Fragen, die sich im Spannungsfeld zwischen Sozialpsychologie und Ökonomie ansiedeln lassen. Es interessierten also weniger Fragen einer Erziehungswissenschaft, die bei gegebenen Lernzielen nach der optimalen Anordnung von Lernschritten fragt, sondern eher Fragen, aufgrund deren man - angesichts großer Unsicherheit über die Relevanz alternativer Lernziele - nach Begründungsmöglichkeiten für bestimmte Lernziele Ausschau hält, denen man in bestimmten Lernsituationen Vorrang geben will.[246]

---

245) Vgl. u.a. F.X. Kaufmann, Zur Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie, in: Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen 98ff

246) Vgl. B. Dieckmann u.a., a.a.O. 14

Der Übergang von einer bildungsidealistischen zu einer sozialwissenschaftlichen Orientierung der Lernzieldiskussion läßt sich exemplarisch an zwei bildungspolitischen Dokumenten beschreiben: den "Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen", die 1966 veröffentlicht wurden, und den Empfehlungen der Bildungskommission, die als "Strukturplan für das Bildungswesen" 197o vom Deutschen Bildungsrat verabschiedet wurden. Der Deutsche Ausschuß benutzt zwar auch schon sozialwissenschaftliche Argumente; als Grundlage seiner Konzeption fungiert jedoch ein Bildungsbegriff, der auf ein bestimmtes "Menschenbild" gegründet ist.[247]

Im Strukturplan verändert sich diese Perspektive: der Bildungsbegriff wird von einem bestimmten "Gesellschaftsbild" her konzipiert, und Bildungsmaßnahmen wie Individualisierung und Differenzierung dienen dem Individuum in erster Linie in bezug auf seine Stellung in der Gesellschaft.[248]

---

247) Vgl. hierzu "Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses" 865-877, bes. 866, wo es heißt: "Es wäre eine Illusion, wollte man damit rechnen, daß die Massen oder alle Einzelnen in einem aktiven Sinn gebildet werden könnten. Unsere Demokratie wird schon Festigkeit gewinnen, wenn keine Schicht der Gesellschaft von der Möglichkeit, sich zu bilden, ausgeschlossen ist und aktive Minderheiten in allen Gruppen diese Chance wahrnehmen. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen sich an alle wenden und müssen allen offen stehen, schon um sie gegen die entbildenden Mächte der Zeit widerstandsfähig zu machen, aber auch um ihnen zu helfen, den Weg zu sich selbst zu finden. Diese Einrichtungen werden aber vor allem jene aktiven Minderheiten stützen müssen."

248) Vgl. hierzu im Strukturplan 2ooff, bes. 2o1, wo die Weiterbildung wie folgt beschrieben wird: "Die Weiterbildung ist darauf angewiesen, ihr Angebot rasch und elastisch auf die sich wandelnden Anforderungen an die Teilnehmer und deren zugleich sich ändernde Ansprüche einzustellen, um so mit der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten." - Hierzu muß in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur bemerkt werden, daß der sozialwissenschaftlich orientierten

Die Konzentration auf gesellschaftliche Veränderungstendenzen in den bildungspolitischen Dokumenten macht für die Andragogen deutlich, daß Weiterbildung nicht mehr ausschließlich die Aufgabe hat, den Erwachsenen "zu sich selbst" zu führen, sondern auch, ihn "zur Gesellschaft" zu führen. In welcher Weise eine Vermittlung oder ein ausgewogenes Verhältnis zwischen diesen beiden Aufgaben erreicht werden kann, sei dabei das eigentliche Problem.[249] Dieses Problem wirke sich in der Praxis in der Weise aus, daß nicht mehr der Wunsch des Erwachsenen, bestimmte "Lernbedürfnisse" zu befriedigen, der einzige Maßstab der Lernzielbestimmung ist, sondern "gesellschaftsstrukturelle Erwägungen", ob das jeweils gewünschte Lernangebot dem Erwachsenen auch wirklich nütze. Die "Anbieter" von Weiterbildung,

---

Begriffsbildung des Strukturplanes noch Übersichtlichkeit und theoretische Geschlossenheit fehlt, da die Lernzielbestimmung eher "enumerativ" getroffen worden ist, durch Sichtung der Themen, die in der sozialwissenschaftlichen Diskussion von Curriculumproblemen zur Zeit der Verfertigung des Strukturplanes "en vogue" waren. Eine etwas geschlossenere Konzeption scheint der Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Landes NRW anzubieten: "Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW;, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972, Heft 19. Der Bericht der Planungskommission geht ebenso wie der Strukturplan auf das Problem der Artikulation von Weiterbildungwünschen ein und sagt dazu: "Die Weiterbildungseinrichtungen sollten sich bei ihren Angeboten nicht nur an die subjektiven, artikulierten Bildungsbedürfnisse der Weiterbildungs-Interessenten halten, sondern sich auch an von diesen noch nicht artikulierten objektiven Bildungsbedürfnissen orientieren ... Die Weiterbildungseinrichtungen sollten hier die Aufgabe haben, den Gründen für die beschränkte Nachfrage nachzugehen, Marktanalyse zu betreiben, um eine ausschließliche Orientierung des Weiterbildungsangebotes an subjektiven Bedürfnissen zu vermeiden." a.a.O. 38

249) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. B. Dieckmann u.a., a.a.O. 26f

denen in der Vergangenheit wegen ihrer relativ unbedeutenden Stellung im gesamten Bildungssystem nichts anderes übrig geblieben war, als auf Veränderungen der Weiterbildungsnachfrage passiv zu reagieren, würden jetzt in eine aktive Rolle gedrängt: "Dadurch, daß sie nicht nur denen ein Angebot machen, die sowieso kommen, sondern sich vor allem um die zu kümmern verpflichtet werden, von denen man meint, daß gerade ihnen durch Weiterbildung bezüglich ihrer Stellung in der Gesellschaft geholfen werden könne."[250]

Aus diesen Anforderungen resultiert eine Neuorientierung der Weiterbildungsforschung, die in den letzten Jahren vor allem als empirisch-soziologische Erwachsenenbildungsforschung eingesetzt hat. Im folgenden werden aus diesem Untersuchungsfeld zwei Bereiche dargestellt, die in der andragogischen Literatur besondere Beachtung finden: der Einfluß soziokultureller Faktoren auf die "Bildungsvorstellungen" Erwachsener und die gesellschaftliche Determination der "Lernfähigkeit" Erwachsener.

Einen bedeutsamen Versuch, das Verhältnis von Soziologie und Erwachsenenbildungsforschung darzustellen bzw. zu bestimmen, hat W. Strzelewicz unternommen.[251] Innerhalb der soziologischen Materialien zur Erwachsenenbildung erörtert er ausführlich die Ergebnisse empirisch-soziologischer Untersuchungen zur "Bildungsmotivation" und zu "Bildungsvorstellungen" von Erwachsenen[252], auf die auch die einschlägige andragogische

---

250) B. Dieckmann u.a., a.a.O. 27

251) W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung, Soziologische Materialien, in: K.L. Furck/D. Goldschmidt/I. Röbbelen (Hrsg.), Gesellschaft und Erziehung, Heidelberg 1968, 9-65

252) Vgl. W. Strzelewicz, a.a.O. 34ff; Strzelewicz faßt hier die Ergebnisse der Untersuchung "Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein" zur Frage der Bildungsvorstellungen zusammen, vgl. W. Strzelewicz/H.D. Raapke/ W. Schulenberg, Bildung

Literatur weitgehend zurückgreift[253].

Die Andragogen weisen in den genannten Beiträgen darauf hin daß die empirisch-soziologischen Forschungsergebnisse den engen Zusammenhang zwischen Gesellschaftsbildern und Verhaltensmustern deutlich gemacht haben, die die Bildungsvorstellungen und die Grenzen der Lernbereitschaft Erwachsener bestimmen.[254] Die Autoren betonen, daß die als gesichert geltende These, Bildung erfreue sich in allen Bevölkerungsschichten allgemeiner Hochschätzung[255], nicht eine "Homogenität der Bildungsvorstellungen" impliziert. Als Grundzug der Bildung werde zwar die Verbindung von "Wissensverarbeitung und Wissensanwendung ... mit einem die zwischenmenschlichen Beziehungen betreffenden Verhalten angesehen"[256], bei der "Konkretisierung" des Bildungsbegriffs ergäben sich jedoch unterschiedliche Akzentuierungen innerhalb verschiedener Bevölkerungsschichten[257].

---

und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung im Westdeutschland, Stuttgart 1966, bes. 64ff und 1olff.

253) Vgl. hierzu bes. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 68ff; H. Siebert, a.a.O. 27f und St. Pröpper u.a., 43f; die Frage der Bildungsvorstellungen wird auch aufgegriffen in der Studie von H.Th. Jüchter, Programmierte Erwachsenenbildung, Informationen und Entwürfe zur Pädagogischen Technologie, Braunschweig 197o; Jüchter erörtert dort Fragen der Teilnehmerforschung im Kontext der "externen Programmierung", vgl. a.a.O. 47ff.

254) Vgl. hierzu exemplarisch H.Th. Jüchter, a.a.O. 48; zu den nachfolgenden Ausführungen vgl. bes. St. Pröpper u.a., a.a.O. 43f

255) Zu dieser These vgl. W. Strzelewicz, a.a.O. 31

256) A.a.O. 35

257) Vgl. hierzu auch R. Feig, Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung. Empirische Untersuchungen zu Problemen der VHS, Bern und Stuttgart 1972, 131; Feig bestätigt dort als Grundzug der Bildung die Kombination von intellektuellen Fähigkeiten mit Verhalten, wobei in den Ergebnissen seiner Untersuchung jedoch der Akzent eindeutig auf intellektuellen Fähigkeiten liegt, vgl. bes. 131, Tabelle 42: Das soziale Stereotyp "Gebildeter".

Die Angaben zum Bildungsbegriff werden von Strzelewicz und seinen Mitautoren in zwei "Vorstellungssyndrome" eingeteilt. So wird Bildung vorwiegend von schulmäßig und sozial Benachteiligten als eine Eigenschaft verstanden, die Personen bezüglich ihrer Gruppe bzw. Schichtzugehörigkeit definiert; die kennzeichnenden Faktoren dieser "sozial-differenzierenden Bildungsvorstellung" sind vor allem Schulbildung, Umgangsformen, gesellschaftliche Position oder eine für sozialen Erfolg relevante Qualifikation und Wissensnutzung.[258]

Aus diesem Befund ergeben sich für die Andragogen Interpretationsmöglichkeiten: Schulmäßig und sozial Benachteiligte betrachten Bildung als "einen den sozialen Status zuweisenden Faktor"; da sie die sozial-differenzierenden Kategorien nicht auf sich selbst anwenden, fühlen sie sich einer unteren sozialen Schicht zugehörig; angesichts der statuszuweisenden Funktion der Bildung sehen sie daher ihre niedrige Schichtzugehörigkeit mitverursacht durch eine "bildungsmäßige Benachteiligung"[259].

Auch für Siebert ist ein Bildungsverständnis, das die soziale Funktion betont und die Merkmale hervorhebt, die man selbst nicht besitzt, vielfach das Ergebnis einer Frustration infolge einer schulischen Benachteiligung und oft verbunden mit Resignation. Die Chance, den Status eines "Gebildeten" und damit des sozial Privilegierten zu erlangen, scheine ein für allemal vertan. Nach Ansicht von Siebert enthält ein solcher statischer Bildungsbegriff kaum Impulse für Weiterbildung.[26o] Dagegen verstehen schulmäßig und sozial besser

---

258) Vgl. zu diesem Ergebnis W. Strzelewicz/H.D. Raapke/W. Schulenberg, a.a.O. looff und W. Strzelewicz, a.a.O. 35f

259) St. Pröpper u.a., a.a.O. 44

26o) Vgl. H. Siebert, a.a.O. 27; vgl. hierzu auch die Aussagen bei H.Th. Jüchter, a.a.O. 48 und H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 68f

Gestellte Bildung als eine Eigenschaft, die durch die Kombination von Wissen mit charakterlichen Qualitäten gekennzeichnet ist und die Personen - ungeachtet ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit - "personal" differenziert.[261]

In dieser personal-differenzierenden Bildungsvorstellung sehen einige Andragogen die Gefahr, daß hier angesichts der starken Akzentuierung der "individualisierenden Funktion" der Bildung ihr sozialer und politischer Aspekt weitgehend vernachlässigt wird und daß sich diese Position so einem "privatistischen Bildungsverständnis" nähert, das insofern als "unpolitisch" zu bezeichnen ist, als es "politische Abstinenz" fördere.[262]

---

261) Vgl. W. Strzelewicz/H.D. Raapke/W. Schulenberg, a.a.O. looff und 463ff, wo als personal-differenzierende Merkmale u.a. Hilfsbereitschaft, Toleranz, Urteilsfähigkeit, aber auch "Herzensbildung" zusammengefaßt werden.

262) Vgl. St. Pröpper u.a., a.a.O. 44; die Autoren verweisen für diese Interpretationsmöglichkeit auf Schulenberg, der auf Seiten der schulmäßig und sozial besser Gestellten zwar das "interessierte Verflochtensein ... mit den größeren Zusammenhängen der Gesellschaft" feststellt, dieser Äußerung jedoch einen hohen Grad an Spekulation zuschreibt; vgl. W. Strzelewicz/ Raapke/W. Schulenberg, a.a.O. lo4; vgl. hierzu auch H. Siebert, a.a.O. 27f, wo der Autor für das personal-differenzierende Bildungsverständnis Einflüsse der "klassischen idealistischen deutschen Bildungstradition" vermerkt; der Autor erwähnt in diesem Kontext auch die Köln-Porzer-Studie, "Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse", nach einem Forschungsbericht des Instituts für Sozialforschung, Dortmund 1965; diese bildungssoziologische Untersuchung hat unterschiedliche Bildungsauffassungen innerhalb der Arbeiterschaft deutlich gemacht; dabei zeigt sich, daß das Bildungsinteresse sehr stark von den beruflichen Aufstiegshoffnungen abhängig ist und daß Facharbeiter in stärkerem Maße aufstiegsorientiert und lernmotiviert sind. Diese Gruppe ist nicht nur an fachlichen Themen interessiert, sondern auch an allgemeinbildenden Inhalten. Offenbar orientieren sich diese "aufstiegsoptimistischen" Teilnehmer auch in ihren Freizeitnormen bereits an der höheren sozialen Bezugs-

Die empirischen Forschungsergebnisse zu den unterschiedlichen Bildungsvorstellungen machen deutlich, wie stark sozial-kulturelle Voraussetzungen das Interesse an Weiterbildung determinieren und damit auch die Teilnehmerstruktur bestimmen.[263]

Als weiterer bedeutsamer sozialer Faktor des Lernprozesses wird in der andragogischen Literatur die Frage der "Lernfähigkeit" angesprochen.[264] Für Tietgens und Weinberg, die diese Frage im Kontext der Wirkungsfaktoren der konkreten Lernsituation erörtern, ist das "Selbstbewußtsein" der Erwachsenenbildung entscheidend davon beeinflußt, wie die Lernfähigkeit der Erwachsenen eingeschätzt wird.
Nach Ansicht der Autoren konnte Erwachsenenbildung lange Zeit nicht als Aufgabe wahrgenommen werden, weil man den "alltäglichen Eindruck" geringerer Lernfähigkeit älterer Menschen als Ausdruck von etwas "Naturgegebenem" ansah; die Ausnahme des "Genies" galt dafür als Bestätigung.[265]

Für eine realistische Einschätzung der Erwachsenenbildung sei es daher vordringlich, sich zu vergewissern, wie es mit der Lernfähigkeit von Erwachsenen bestellt ist, unter welchen Bedingungen sie erhalten werden kann und mit welchen Mitteln sie sich fördern

---

gruppe. Die Frage, inwieweit dieses Aufstiegsstreben zu einem "überangepaßten" Sozialverhalten führt und damit einen Verlust an gesellschaftspolitischer Kritik und solidarischem Engagement einschließt, müßte nach Meinung von Siebert noch eingehender untersucht werden.

263) Vgl. hierzu ausführlicher St. Pröpper u.a., a.a.O. 45ff, wo die Autoren "teilnahme-determinierende Faktoren" an Hand empirischer Befunde erörtern; vgl. bes. 48, wo aus den referierten Ergebnissen Folgerungen für die gegenwärtige Situation der Weiterbildung gezogen werden.

264) Vgl. hierzu u.a. H.Th. Jüchter, a.a.O. 49f; H. Siebert, a.a.O. 118ff und H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 92ff und 99ff.

265) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 92

läßt. Dabei gehen die Autoren von der These aus, "daß diese Lernfähigkeit nicht einfach da ist oder fehlt, sondern daß ein zwar unterschiedliches aber doch immer vorhandenes Potential durch Umweltanforderungen anzusprechen ist"[266].

Zur Frage der Veränderung der Lernfähigkeit mit zunehmendem Lebensalter gibt es einschlägige Resultate experimenteller Untersuchungen.[267] Im folgenden werden einige der wichtigsten Ergebnisse dieses Forschungsbereichs vorgestellt[268]:

---

266) H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 93

267) In der andragogischen Literatur wird vor allem auf die psychologischen Untersuchungen von Thorndike, Brown, Miles u.a. verwiesen, die die geistig-intellektuellen Fähigkeiten, die psychomotorischen Fähigkeiten und die Lernfähigkeit Erwachsener in ihre Forschungen einbezogen. Eine Zusammenfassung mit neueren Ergebnissen gerontologischer Forschung findet sich bei U. Lehr/R. Schmitz-Scherzer, Psychologische Störfaktoren des modernen Arbeitslebens im mittleren und höheren Lebensalter, in: Zeitschrift für Gerontologie, Mai 1969, 183ff. - Eine eingehende Darstellung der experimentellen Forschung zur Frage der Lernfähigkeit Erwachsener bietet auch das Buch von R. Olechowski, Das alternde Gedächtnis. Lernleistung und Lernmotivation Erwachsener - Ein Beitrag zur andragogischen Grundlagenforschung, Bern-Stuttgart-Wien 1969; Olechowski hat auch in einem kürzeren Beitrag die Erstellung verschiedener "Teilkonzepte" zur Erklärung altersspezifischer Veränderungen versucht, vgl. ders., Veränderung der Lernfähigkeit Erwachsener - Theoretische Konzepte, Konsequenzen für die Praxis, in: Leitlinien der Erwachsenenbildung 2o5-222. - Siebert greift bei der Erörterung dieser Fragestellung auch auf Ergebnisse einiger DDR-Forscher zurück; er referiert bes. E. Harke, Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung, Leipzig 1966 und H. Löwe, Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin 197o; vgl. ausführlicher H. Siebert, a.a.O. 118ff.

268) Zu den folgenden Ausführungen vgl. bes. U. Lehr/R. Schmitz-Scherzer, a.a.O. 183ff

Hinsichtlich der intellektuellen Fähigkeiten wird zwischen sogenannten "altersbeständigen" und "altersunbeständigen" Funktionsbereichen unterschieden. Als wenig altersabhängig erweisen sich sprachlich gebundene Fähigkeiten und jene, bei denen es auf die Aktualisierung eines "Erfahrungsschatzes" ankommt. Altersabhängig sind dagegen Fähigkeiten, bei denen es auf "Flüssigkeit" der Umstellung ankommt (z.B. Kombination).

Wenn man den Zeitfaktor unberücksichtigt läßt, sind ältere Personen genauso leistungsfähig wie jüngere oder sogar leistungsfähiger.[269]
Im Bereich der Psychomotorik ist eine Verlangsamung der Reaktionsgeschwindigkeit festzustellen, allerdings nur bei komplizierten Aufgaben, die ein gewisses Ausmaß von "Umstellfähigkeit" verlangen. Bei überschaubaren und einfachen Reaktionsaufgaben treten Altersunterschiede zurück.

Zur Lernfähigkeit wird in den bisher vorliegenden Untersuchungen festgestellt, daß ältere Menschen nicht "schlechter", sondern nur "anders" lernen. Der Lernprozeß bei Älteren ist einerseits stärker "störbar" und andererseits durch einen Mangel an Materialerfassung gekennzeichnet. Dieser Mangel wird bei schemati-

---

269) Vgl. hierzu auch R. Olechowski, Veränderung der Lernfähigkeit 2o6ff, wo der Autor zur "Lernleistung Erwachsener zwei wichtige Untersuchungsergebnisse referiert: 1. Die altersbedingte Reduktion der Leistungsgeschwindigkeit wird durch erhöhte Genauigkeit (bzw. bessere Qualität der Ausführung der Aufgabe) kompensiert. 2. Die Variabilität der Leistungen nimmt mit dem Alter zu. Olechowski macht darauf aufmerksam, daß man die "Lernfähigkeit" eines Menschen niemals konkret "feststellen", sondern immer nur erschließen kann. Konkret feststellen könne man nur die "Lernleistung", die Differenz der Leistungen eines bestimmten Individuums zu verschiedenen Zeitpunkten; vgl. a.a.O. 2o7.

schen Lernprozessen deutlich; bei Lernprozessen, die neues Material mit vorhandenem verknüpfen sollen, tritt er zurück.[27o]

Obwohl die vorgestellten Untersuchungsergebnisse für die Gestaltung der praktischen Arbeit in der Erwachsenenbildung wichtig sind, werden sie im allgemeinen zu wenig berücksichtigt. Olechowski nennt für diese Tatsache zwei verschiedene Gründe: die geringe Kenntnisnahme dieser Ergebnisse sei einmal dadurch bedingt, daß man - vor allem im deutschen Sprachraum - die Wichtigkeit der empirischen Forschung des Bildungs- und Erziehungsgeschehens lange Zeit unterschätzt hat. Ein weiterer Grund liege darin, daß für die Beurteilung der altersspezifischen Lernkapazität zwar viele Einzelresultate vorliegen, die aber einander oft zu widersprechen scheinen; bis heute gäbe es noch keine einheitliche Theorie, die die verschiedenen Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen systematisch zu ordnen, zusammenzufassen und von einem einheitlichen Gesichtspunkt aus zu interpretieren vermag.[271]

Für Tietgens und Weinberg ist noch ein anderer Grund für die geringe Beachtung der wissenschaftlich-empirischen Ergebnisse zur Lernfähigkeit ausschlaggebend: die ungenügende Berücksichtigung der sozialen Faktoren in diesen Untersuchungen.[272] Die Autoren vermerken dabei kritisch, daß die experimentellen Tests zwar das

---

27o) Vgl. hierzu auch eine Aussage in: "Die Volkshochschule", Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen VHS-Verbandes, Bonn 1968, Blatt 4o.o7o: "Das Wissen, wozu man lernt und die damit verbundene Zuordnungsfähigkeit gleichen das Nachlassen des Gedächtnisses aus."

271) Vgl. R. Olechowski, Veränderung der Lernfähigkeit 2o5

272) Vgl. hierzu H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 93f und 1o2

Vermögen "formaler Lerntechnik" erfassen können, aber nicht ohne weiteres etwas darüber aussagen, wie sich die Lernfähigkeit im Lebensvollzug zur Geltung bringt. Tietgens und Weinberg fordern daher, daß die Frage nach dem altersspezifischen Lernen den sozialen Aspekt der Lernfähigkeit einbezieht, denn es reiche nicht aus, die mit dem Älterwerden sich verändernden Binnenstrukturen als Voraussetzung für die Lernfähigkeit zu untersuchen, sondern man müsse sich fragen, inwieweit sich für bestimmte Altersgruppen Anforderungssituationen bestimmen lassen, die zu spezifischen Arten des Lernens herausfordern. Das heiße, daß Lernenergie und Lernverhalten in Relation zu den Lebensaufgaben zu sehen sind, die sich für bestimmte Altersgruppen stellen.[273]

Die Forderung einer stärkeren Differenzierung des Lernangebots im Hinblick auf bestimmte Altersgruppen ist in einigen neueren empirischen Untersuchungen berücksichtigt worden.[274] Diese betonen ausdrücklich die Bedeutung biographischer Daten, des Gesundheitszustandes und einer generell stimulierenden Umgebung für die geistig-intellektuellen Fähigkeiten des alternden Menschen.[275]

---

273) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 94; die Autoren unterscheiden hier in einer ersten Skizzierung Lernanforderungen für vier Altersgruppen, denen sie entsprechend ihrer jeweiligen Lebenssituation "altersspezifische Leistungsmotivationen" zuordnen; vgl. a.a.O. 94f.

274) Vgl. hierzu die Angaben bei U. Lehr/R. Schmitz-Scherzer, a.a.O. 185

275) Diese Sichtweise ist vor allem von H. Thomae vertreten und für die Alternsforschung wirksam gemacht worden; vgl. bes. Arbeitsgruppe Alternsforschung Bonn, "Altern - psychologisch gesehen" (H. Thomae u.a.), Braunschweig 1971; vgl. hierzu auch R. Olechowski, a.a.O. 2o9; der Autor zieht dort aus dem Resultat der größeren Variabilität der Leistungen mit zunehmendem Alter die Konsequenz: "Die Aufschlüsselung aller Kurse (bzw. Seminare)

In der andragogischen Literatur herrscht Übereinstimmung darüber, daß den sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen eine besondere Bedeutung für die Didaktik der Erwachsenenbildung zukommt; im Hinblick auf die Begründungsmöglichkeit von Lernzielen wird von den Autoren jedoch betont, daß sich aus empirisch vermittelten Tatbeständen nur mit Einschränkungen normative Forderungen ableiten lassen.[276]

Siebert führt zur Begründung dieser Festellung aus, daß Befragungen und Beobachtungen bestenfalls die Auswirkungen der Bedingungsfaktoren von Weiterbildung erkennen lassen, aber wenig über die konkreten historischen und gesellschaftlichen Ursachen aussagen.[277]

---

nach den Vorkenntnissen der Teilnehmer ist eine unbedingte Notwendigkeit für eine größere Wirksamkeit der Lehr- (bzw. Bildungs-)veranstaltungen."

276) Vgl. hierzu bes. H. Siebert, a.a.O. 154ff, wo der Autor "Probleme der Unterrichtsforschung" beschreibt und B. Dieckmann,u.a., a.a.O. 28ff, wo die Autoren die empirisch-soziologische Erwachsenenbildungsforschung der jüngsten Vergangenheit darstellen. Vgl. auch Strzelewicz, a.a.O. 58ff, bes. 6o, wo Strzelewicz sagt, daß "mit einer Verbindung zwischen soziologisch vermittelten Kenntnissen und den didaktisch relevanten Problemen ... nicht Tatsacheneinsichten zum letzten Maßstab von Bildungsentscheidungen erhoben werden".

277) Vgl. H. Siebert, a.a.O. 156; Siebert erläutert dies am Beispiel der empirischen Querschnittuntersuchungen, die als "statistische Momentaufnahmen" die Bildungsvorstellungen oder Lernmotive zu einem bestimmten Zeitpunkt beschreiben und durch Korrelationsberechnungen Zusammenhänge, z.B. mit der Schulbildung, nachweisen können. Über Veränderungen und die Veränderbarkeit, z.B. durch ein verbessertes Lernklima oder durch ein erweitertes Lernangebot sagten die vorliegenden bildungssoziologischen Untersuchungen wenig aus. Sieberts Vermutung nach sind hier Längsschnittuntersuchungen und experimentelle Versuchsanordnungen aussagekräftiger.

Für Siebert stellt eine empirische Bestandsaufnahme, die sich deskriptiver Methoden bedient, die Basis dar für eine Konstruktion neuer didaktisch-methodischer Modelle, deren Realisierbarkeit und Wirkungen dann experimentell nachgewiesen werden müssen. Die Grenzen solcher experimentellen Versuchsanordnungen beständen darin, daß wohl didaktisch-methodische Faktoren verändert und kontrolliert werden können, kaum aber die gesellschaftlichen und anthropogenen Bedingungsfaktoren der Erwachsenenbildung.[278]

Die Verfasser der Studie "Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele" kommen bei der Darstellung der empirisch-soziologischen Erwachsenenbildungsforschung der jüngsten Vergangenheit zu ähnlichen Aussagen.[279] Die Autoren bemerken, daß in neueren empirischen Untersuchungen und Bestandsaufnahmen soziologischer und psychologischer Forschung zur Erwachsenenbildung zwar verschiedentlich die Notwendigkeit betont wird, nicht nur eine Soziologie der Bildungsmotivationen und der Bildungssituationen zu erstellen.[28o] Allerdings scheine der Durchbruch zu einer Analyse noch nicht gelungen zu sein, "in der das Problem der Ziele der Erwachsenenbildung einmal - unabhängig von den Problemen der gegenwärtigen Träger und Einrichtungen-als Problem der Ziele gesellschaftlicher Entwicklung behandelt wird"[281].

---

278) Vgl. H. Siebert, a.a.O. 156

279) Vgl. B. Dieckmann u.a., a.a.O. 28ff

28o) Die Autoren verweisen dabei exemplarisch auf den Beitrag von Chr. Brinkmann/K. Gottwald/L. Schuster, Die berufliche Fortbildung männlicher Erwerbspersonen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 5 (1972) Heft 1, 1-3o und Heft 2, 95-13o und auf die Expertise von A.G. Brandenburg, Psychologische, soziologische und didaktische Voraussetzungen des Lernerfolgs im Erwachsenenbildungsalter. Expertise für die Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Berlin 1971, unveröffentl. Manuskript.

281) B. Dieckmann u.a., a.a.O. 29; vgl. hierzu auch A. Benning, Wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Überlegungen 175-18o, bes. 178ff, wo der

2.342 Zur Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie

Die Frage der Relevanz der empirischen Sozialforschung für Theorie und Praxis des christlichen Glaubens ist in den letzten Jahren wiederholt von Franz Xaver Kaufmann thematisiert worden.[282]
Für Kaufmann lautet die entscheidende Frage nicht, "was die empirische Sozialforschung nach Auffassung der Theologen messen sollte", sondern "was sie zu messen vermag und welches die theologische Relevanz des so Festgestellten ist"[283].

Autor das Verhältnis von Erwachsenenbildungs- und Gesellschaftstheorie im Hinblick auf die Zielbestimmung erörtert.

282) Vgl. aus den zahlreichen Beiträgen des Autors bes. F.X. Kaufmann, Fragen der Soziologie an die christliche Theologie, in: Bilanz der Theologie im 2o. Jahrhundert, Bd. 1, Freiburg ^{2}197o, 246-268, bes. 248f, wo der Autor Bereiche der Konfrontation zwischen Soziologie und Theologie beschreibt und 254ff, wo Kaufmann das Verhältnis von religiöser Verhaltensforschung und Pastoraltheologie bestimmt; ders., Zur Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie, a.a.O. 97-127, bes. 1o4ff, die Ausführungen zur Relevanz der empirischen Sozialforschung und 121ff, wo Verständigungsschwierigkeiten zwischen Soziologie und Theologie erörtert werden; ders., Empirische Sozialforschung zwischen Soziologie und Theologie, in: Befragte Katholiken - Zur Zukunft von Glaube und Kirche, Auswertungen und Kommentare zu den Umfragen für die Gemeinsame Synode der Bistümer der BRD, hrsg. von K. Forster, Freiburg 1973, 185-197, bes. 186f und 191; vgl. auch ders., Theologie in soziologischer Sicht, Freiburg 1973, wo neuere Beiträge des Autors zum Verhältnis von Theologie und Soziologie zusammengefaßt sind; vgl. bes. 93ff, die Ausführungen über kirchliche und außerkirchliche Religiosität.

283) F.X. Kaufmann, Zur Rezeption soziologischer Einsichten 111

In seinem Beitrag "Empirische Sozialforschung zwischen Soziologie und Theologie" versucht der Autor zu zeigen, daß die empirische Sozialforschung "nicht aus sich selbst" bestehen kann, sondern auf einen Interpretationsrahmen angewiesen ist, da sie nie "bloße Information" liefert.[284] Daraus ergebe sich die Frage nach dem "angemessenen Interpretationsrahmen", die Kaufmann im Hinblick auf die Theologie als Frage nach den Relevanzgesichtspunkten für die "kirchenbezogene Sozialforschung" bezeichnet.[285]
Kaufmann bemerkt, daß eine "angemessene" theologische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen empirischer Sozialforschung erst in jüngster Zeit begonnen hat. Dabei scheine eine komplementäre Behandlung der Probleme aus theologischer und soziologischer Sicht unerläßlich.[286] Inwieweit die empirische Sozialforschung für kirchliches Denken und Handeln bedeutungsvoll ist, lasse sich somit bei den heute anstehenden Fragen nicht mehr allein durch Überlegungen der praktischen Pastoral erklären, da das Relevanzproblem der kirchlichen Sozialforschung komplexer geworden sei.[287]

---

284) Vgl. F.X. Kaufmann, Empirische Sozialforschung 186

285) Vgl. a.a.O. 186

286) Als Versuch in dieser Richtung vgl. F. Haarsma/W. Kasper/F.X. Kaufmann, Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen, Freiburg 197o, wo zur Analyse der gegenwärtigen "Glaubenssituation" von theologischer und soziologischer Seite Stellung genommen wird; vgl. dort bes. 16ff die Ausführungen Haarsmas zur Zusammenarbeit zwischen Empirikern und Theologen; 47, wo Kasper auf die Gefahr eines "Soziologismus" innerhalb der Theologie hinweist und 125ff, wo Kaufmann das "Dilemma" der Theologie (insbesondere der Pastoraltheologie) als einen Konflikt zwischen unterschiedlichen Wissenschaftssystemen beschreibt.

287) Vgl. F.X. Kaufmann, a.a.O. 188; der Autor erwähnt dort, daß die kirchliche Sozialforschung sich in den letzten Jahren nicht nur mit dem "manifesten Verhalten", sondern zunehmend auch mit den "kirchlichen und religiösen Einstellungen der Katholiken" zu befassen beginnt; vgl. z.B. "Zum Begriff und zu den sozialwissenschaftlichen Meßmethoden der Religiosität", Nr. 42 der Abteilung

Die zentrale Schwierigkeit für die Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden in der kirchlichen Sozialforschung sieht Kaufmann in dem Faktum, daß religiöse Einstellungen "theologisch vieldeutig" und "empirisch schwer faßbar" sind.[288] In dieser Tatsache lägen auch die "Grenzen der Leistungsfähigkeit" empirischer Sozialforschung.[289]

Kirchliche Sozialforschung im Sozialinstitut des Bistums Essen, als Manuskript gesammelt und vervielfältigt, Essen 1966. Diese erweiterte Fragestellung macht für Kaufmann eine "Steuerung" durch die Religionssoziologie unumgänglich; vgl. zur religionssoziologischen Literatur u.a. die Einführung in die Religionssoziologie von J. Matthes, Bd. I: Religion und Gesellschaft; Bd. II: Kirche und Gesellschaft; vgl. auch J. Matthes u.a. (Hrsg.), Beiträge zur religionssoziologischen Forschung, Internationales Jahrbuch zur Religionssoziologie Bd. 4, Köln-Opladen 1968.

288) Vgl. F.X. Kaufmann, a.a.O. 191

289) Vgl. hierzu ausführlicher a.a.O. 192f; vgl. auch ders., Theologie in soziologischer Sicht 42ff. Die Frage der Leistungsfähigkeit empirischer Erhebungen wird auch von Kardinal Döpfner angesprochen im Vorwort zum Forschungsbericht "Zwischen Kirche und Gesellschaft", Forschungsbericht über die Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, hrsg. von G. Schmidtchen, Freiburg ^{2}1973; Döpfner betont dort, daß die demographischen und demoskopischen Erhebungen wertvolle Hilfen für alle Planungen, Entscheidungen und Zielformulierungen darstellen, daß sie aber keineswegs alle Dimensionen der Wirklichkeit "Kirche" oder des "Glaubensvollzuges" erfassen, noch darüber befinden können, "ob registrierte Strömungen Anpassung oder differenzierte Auseinandersetzung fordern. Döpfner folgert daraus: "Die Umfragen und ihre Ergebnisse können die Arbeit der pastoralen Zielformulierung und Planung nicht ersetzen. Sie können jedoch entscheidend dazu beitragen, daß diese Arbeit nicht an der Wirklichkeit der gegenwärtigen Situation zwischen Kirche und Gesellschaft vorbeigeht und damit ihren Sinn verfehlt." - Vgl. hierzu auch den Beitrag von K. Forster, Zur theologischen Motivation und zu den pastoralen Konsequenzen der Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, in: Befragte Katholiken 15, wo der Autor die Umfragen als Hilfe zur Entscheidungsvorbereitung bezeichnet, insoweit die Ergebnisse ein "zuverlässiger Überblick" über die tatsächlichen Erwartun-

Für die Anwendung empirischer Sozialforschung in der Theologie macht Kaufmann vor allem aufmerksam auf die Gefahren eines "theologisch-soziologischen Begriffssynkretismus", als unkritische "Verschmelzung" des kirchlichen und sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauchs. Für Kaufmann scheint es daher eine wichtige Aufgabe der Pastoraltheologie zu sein, die Übersetzungsarbeit von kirchlicher und sozialwissenschaftlicher Terminologie in angemessener Form zu leisten. Diese Übersetzungsarbeit dürfe aber nicht als bloße Rezeption sozialwissenschaftlicher Begriffe verstanden werden, die meist in einem bestimmten, keineswegs allgemein akzeptierten Kontext stehen und nur in ihm ihre hermeneutische Funktion erfüllen. Wichtig sei nicht die Übernahme sozialwissenschaftlicher Begriffe, sondern die Verarbeitung sozialwissenschaftlicher Einsichten.[29o] Für die Bewältigung dieser Aufgabe bleibt der Pastoraltheologie nach Ansicht Kaufmanns wahrscheinlich nichts anderes übrig, als die neuen sozialen Phänomene, die sie als für die Kirche relevant ansieht, "sich auf dem Umweg über relativ breite alltagssprachliche Formulierungen anzueignen", weil sie sich nur so des Sachverhalts selbst und nicht bloß der Begriffe versichern könne. Damit sei aber keineswegs einer "Soziologie des gesunden Menschenverstandes" das Wort gesprochen, die glaubt, sich auf ihre intuitive Einsicht in die soziale Wirklichkeit verlassen zu können. Die zwar immer noch geringe Präzision sozialwissenschaftlicher Kategorien und Feststellungen müsse als "kritisches Korrektiv der naiven Gesellschaftsauffassung" gesehen werden, als eine Art "produktiver Umweg", wenn die Sozialauffassung des kirchlichen Denkens wieder wirklichkeitsnäher werden solle.[291]

---

gen, über die Bereitschaft der Kirchenglieder zur tätigen Teilnahme am "kirchlichen Leben und zur Übernahme kirchlicher Aufgaben" sind.

29o) Vgl. F.X. Kaufmann, a.a.O. 195

291) Vgl. a.a.O. 197

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wird im folgenden die Darstellung und Auswertung von zwei Problemkreisen versucht, die in der gegenwärtigen theologischen Diskussion besonders im Hinblick auf einen "wirklichkeitsbezogenen Glauben" betont werden. Zunächst wird der Fragenbereich des "religiös-kirchlichen Wissens" aufgegriffen; diese Ausführungen orientieren sich weitgehend an den Ergebnissen und Kommentaren der Emnid-Umfrage, die im Auftrag des "Spiegel" im Herbst 1967 an einer repräsentativen Stichprobe der bundesdeutschen Bevölkerung durchgeführt wurde.[292] Anschließend wird der Forschungsbericht "Zwischen Kirche und Gesellschaft" für die Frage ausgewertet, wie Katholiken in der BRD die Funktion der Kirche in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation sehen. Der Forschungsbericht basiert auf den Ergebnissen einer großen sozialwissenschaftlichen Erhebung, die im Zusammenhang mit der Einberufung einer gemeinsamen Synode der katholischen Bistümer in der BRD von der deutschen katholischen Bischofskonferenz in Auftrag gegeben wurde. Mit der Untersuchung wurde das Institut für Demoskopie in Allensbach beauftragt. Die Erhebung lief in mehreren, sich ergänzenden Phasen von Mai 197o bis März 1971. Am stärksten auf das Anliegen der Synode

---

292) Was glauben die Deutschen? Die Emnid-Umfrage, Ergebnisse und Kommentare, hrsg. von W. Harenberg, München-Mainz ^{2}1968, im folgenden zit. als "Spiegel"-Umfrage. - Zur Kritik am forschungsmethodischen Vorgehen der Umfrage vgl. u.a. J. Matthes, Kirche und Gesellschaft 22, wo Matthes hinweist auf die Problematik der als Einstellungsforschung verkleideten Teilnahmeforschung, die nach "Meinungen" über kirchlich theologische Lehrsätze fragt und die Antworten auf solche Fragen als Ermittlung von Einstellungen ausgibt, obgleich sich in ihnen nur Reflexe "auf mit Autorität ausgestattete Sprachhülsen zeigen", die ebenso Merkmale kirchlicher Verhaltenspraxis sind wie Gottesdienstbesuch und Beteiligung an Kasualien. Die Unterscheidung von Teilnahme- und Einstellungsforschung sei u.a. auch in der Spiegel-Umfrage in einem Maße verwischt worden, das den wissenschaftlichen Wert dieser Umfrage erheblich beeinträchtige.

bezogen war die Totalerhebung unter allen über 16jährigen Katholiken der Bundesrepublik mit Westberlin. Die Totalerhebung wurde durch zwei Repräsentativumfragen ergänzt: durch eine repräsentative Kontrollbefragung mit demselben Fragebogen und eine repräsentative Erhebung mit einem - nach sozialpsychologischen Erkenntnissen aufgebauten - mündlichen Interview unter 4ooo Katholiken. Diese Repräsentativerhebung ging im Umfang und in der Thematik weit über die schriftliche Umfrage hinaus und bildet die eigentliche Basis des Forschungsberichts.[293]

In einem Kommentar zur "Spiegel"-Umfrage stellt Bastian fest, daß Theologie und Kirche den diagnostischen Wert der Meinungsforschung kaum entdeckt haben und weithin einem "vor-statistischen Denken" huldigen. Der Mensch interessiere dabei nur als Individuum und Privatperson, "die sich im Glaubensakt entscheiden soll". Diese Einstellung ignoriere, daß solche Entscheidungen in soziale Verhältnisse eingebettet sind und von Denkstilen beeinflußt werden, über die in der Gesellschaft bereits vorentschieden ist.[294]

Die weitgehende Distanzierung der Theologen von den Ergebnissen der empirischen Sozialforschung hat lange Zeit zu einer Fehleinschätzung des tatsächlich vorhan-

---

293) Vgl. hierzu ausführlicher die Einführung in den Forschungsbericht von G. Schmidtchen, a.a.O. XIII-XVI.

294) Vgl. H.D. Bastian, Theologie als Marktforschung. Eine Auseinandersetzung mit dem homo religiosus statisticus, in: Was glauben die Deutschen? 153. Vgl. hierzu auch den Beitrag von D. Sandner, Zur Phänomenologie und Pathologie des religiösen Glaubens, in: Glaube - Unglaube 13ff, bes. 14, wo es heißt, daß für die Phänomenologie nicht die "individuelle Ausprägung", sondern das "typische Verhalten" interessiert, das sich aus repräsentativen Umfragen ablesen läßt.

denen "Glaubenswissens" bei erwachsenen Christen geführt.[295] Getäuscht durch eine zumindest äußerlich positive Glaubenshaltung vieler Christen wurde größtenteils das Niveau des religiös-kirchlichen Wissens überschätzt.[296]

---

295) Unter "Glaubenswissen" ist hier der quantitative Ist-Bestand an Wissen über die Offenbarungs- und Glaubensinhalte gemeint, der als religiös-kirchliches Wissen die "intellektuelle Dimension" des Glaubens betrifft; vgl. hierzu ausführlicher Ch.Y. Glock, Über die Dimensionen der Religiosität, in: J. Matthes, Kirche und Gesellschaft 15off, bes. 163f und U. Boos-Nünning, Dimensionen der Religiosität. Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen, Mainz 1972. - Vgl. in diesem Zusammenhang auch die kritischen Bemerkungen von F. Haarsma, Die Lehre der Kirche und der Glaube ihrer Glieder, in: ders. u.a., Kirchliche Lehre 13ff, wo Haarsma darauf hinweist, daß die Kategorie "Glaubensinhalt" eine weitere Unterscheidung zwischen Glaubenserkenntnis und Glaubensannahme verlangt, da eine falsche Antwort auf eine "Katechismusfrage" noch kein Indiz für fehlenden Glauben ist, ebensowenig wie eine richtige Antwort eine authentische Glaubenshaltung verbürgt. Haarsma nennt als Beispiel für eine Untersuchung, die nicht nur den Glaubensinhalt, sondern auch die Glaubensintensität und die Glaubenssicherheit zu ermitteln versucht, eine niederländische Analyse von K. Dobbelaere, "Sociologische Analyse van de katholiciteit", Antwerpen/Leeuven 1966, wo in bezug auf den Glauben an Gott mit folgenden Fragen operiert wird: "Würde sich in ihrem Leben etwas ändern, wenn Sie nicht mehr an Gott glauben würden? Nehmen Sie gelegentlich Zuflucht zu Gott? Wenn ja, unter welchen Umständen?" Für Haarsma ist hier entscheidend, daß man neben der intellektuellen auch der existentiellen Dimension des Glaubens näherzukommen sucht. Obwohl diese Vorgehensweise in den Interviews noch wenig praktiziert wird, sieht Haarsma in den bisher vorliegenden Umfrageergebnissen zu Fragen des Glaubensinhalts dennoch einige Ansatzpunkte für eine pastorale Situationsanalyse, besonders im Hinblick auf die "Kluft" zwischen der offiziellen Lehre der katholischen Kirche und dem Glauben ihrer Mitglieder.

296) Vgl. hierzu exemplarisch den Erfahrungsbericht von K. Hürten über die Arbeit in Theologischen Seminaren, in: A. Exeler/D. Emeis, Reflektierter Glaube 299. Dort heißt es: "Schon die ersten Erfahrungen mit den Theologischen Seminaren zeigten, daß das Glaubenswissen noch geringer war, als man vorher vermutet hatte."

Neuere statistische Erhebungen über das Glaubenswissen haben diese Illusion zerstört, indem sie Theologie und Kirche mit der Wirklichkeit des "homo religiosus statisticus" konfrontieren.[297]
Die Ergebnisse der "Spiegel"-Umfrage zeigen eine große Unsicherheit des "statistischen Christen" in Fragen des Glaubens und der Glaubensinhalte, der Kirche und der Religion; dies gilt nicht nur für "sekundäre Glaubensartikel", sondern auch für viele zentrale Themen der kirchlichen Lehre.[298]

Neben anderen Gründen ist die Hauptursache für dieses niedrige Niveau an Glaubenswissen weitgehend auf das material und formal unzureichende Informationsangebot über theologische Fragen zurückzuführen.[299] Diese Tatsache erklärt auch die deutlich feststellbare Zunahme des Interesses an theologischer Sachinformation in der Öffentlichkeit.[300]

---

297) Vgl. H.D. Bastian, a.a.O. 153 und D. Sandner, a.a.O. 17

298) Vgl. hierzu die Ergebnisse der "Spiegel"-Umfrage über "Wissen in Fragen der Kirche und der Religion" 43-49 und über "Glauben und Glaubensinhalte" 62-95; vgl. auch die Auswertung der Ergebnisse bei H.D. Bastian, a.a.O. 154ff; vgl. auch U. Boos-Nünning, a.a.O. 93-96 die empirischen Ergebnisse über "das Wissen um religiöse Dogmen".

299) Diese Frage wird aufgegriffen in dem Beitrag von K. Wegenast, Volksglaube und theologische Forschung, in: Was glauben die Deutschen? 218ff, vgl. bes. 232, wo der Autor sagt, daß mangelhafte Information seiner Meinung nach die Hauptschuld trägt an den gegenwärtigen Schwierigkeiten zwischen Theologie und Gemeinde.

300) Vgl. dazu N. Greinacher, Theologie im Spannungsverhältnis 160; Greinacher spricht dort von einer "Tendenz des Brückenschlags zwischen Theologie und Öffentlichkeit"; vgl. auch den Beitrag von H. Strätling-Tölle, Zwischen Skepsis und der Möglichkeit zum Glauben: Der Hörer, in: Heilsame Unruhe oder heillose Verwirrung 103ff, bes. 123ff die Ausführungen über "Die Interessierten und ihre Fragen". Strätling-Tölle kommentiert dort das Ergebnis der demoskopischen Erhebung über das religiöse Buch, die 1968 im Auftrag der beiden

Bastian bemerkt, daß theologische Funk- und Fernsehredakteure und Publizisten dieses Bedürfnis nach theologischer Sachinformation längst erkannt, geprüft und ausgewertet haben.[301] Der "religiösen Nachfrage" wird entsprochen durch das zunehmende Angebot theologischer Sachbücher, die zur Reflexion anleiten und die oft sogar zu "Bestsellern" werden. Seit Jahren beschäftigen sich auch Funk- und Fernsehreihen wiederholt mit der Darstellung theologischer Einzelprobleme durch namhafte Fachtheologen.[302]
Diese Angebote erfüllen eine wichtige Funktion, indem sie dem theologischen Informationsbedürfnis entgegenkommen. Ein Nachteil ist jedoch, daß sie in der Regel nur für einen bestimmten Adressatenkreis geeignet sind, der die intellektuellen Voraussetzungen mitbringt für die selbständige Verarbeitung dieser Information. Eine große Anzahl potentieller Adressaten wird von dem Angebot an theologischer Sachinformation nicht erreicht;

---

konfessionellen Buchhändlervereinigungen vom Institut in Allensbach durchgeführt wurde; vgl. "Religiöses Buch und christlicher Buchhandel", Allensbach 1968, Manuskript. Die Autorin stellt 4 "Positiva" der Untersuchung heraus: 1. Das Interesse an religiösen Fragestellungen ist bei Katholiken und Protestanten gleich groß; 2. Das Interesse an religiöser Literatur nimmt zu; 3. Unter den Lesern religiöser Literatur ist die Altersschicht zwischen 16 und 19 Jahren am stärksten vertreten; 4. Die Leser religiöser Literatur haben überdurchschnittlich häufig Mittelschulbildung, Abitur oder akademisches Studium aufzuweisen.

301) Vgl. H.D. Bastian, a.a.O. 166

302) Da der Hörerkreis sein Interesse an derartigen Sendungen deutlich artikulierte, wurden die Texte einiger Sendereihen anschließend gedruckt und in Buchform vorgelegt. Vgl. z.B. R. Hörl (Hrg.), Die Politik und das Heil, Mainz 1968; H.J. Schultz (Hrg.), Wer ist das eigentlich - Gott? München 1969; vgl. auch Th. Sartory, Fragen an die Kirche, Probleme des Christen in der Gegenwart, München 1965; hier werden vom Autor Hörerbriefe zur gleichnamigen Sendung des SWF vorgestellt und beantwortet.

weil ihnen die Voraussetzungen fehlen, fühlen sie sich überfordert und resignieren vor dem "hohen Niveau" der theologischen Diskussionen.

Ein weiteres Hindernis für die größere Wirkungsbreite dieser Angebote der Massenmedien ist die Tatsache, daß hier die kirchlich-religiösen Fragen oft einseitig theologisch und dogmatisch abgehandelt werden, ohne genügend auf die existentielle Fragesituation der Adressaten einzugehen.[303]

In seinem Kommentar zur "Spiegel"-Umfrage zieht Bastian abschließend für die kirchliche Praxis die Folgerung, die Lektüre der "Spiegel"-Umfrage führe den theologisch interessierten Kommunikationsforscher an die Lebensfrage seiner Kirche. Wenn er deren Sozial- und Lehrformen für unveränderlich halte, dann sei Verzweiflung empfehlenswert, denn deren Verfall schreite voran. Entdecke man aber im Profil des homo religiosus statisticus die vielfältigen Kontaktstellen offener und wichtiger Glaubensfragen, "mit denen er im Niemandsland zwischen Uraltkatechismen und Unglauben herumstolpert", dann wäre Mut, Hoffnung und Lernbereitschaft durchaus angemessen.[304]

Die Ermittlung eines "wirklichkeitsgerechten Glaubens" war auch ein zentrales Untersuchungsthema des Forschungsberichts "Zwischen Kirche und Gesellschaft".

---

303) Die Berücksichtigung der existentiellen Situation wird in der Auswertung der "Spiegel"-Umfrage auch von Bastian betont, wenn er sagt: "Um die Entdeckung, daß Glaubensprozesse immer auch Sozialprozesse sind, kommt kein Leser der "Spiegel"-Umfrage herum", vgl. a.a.O. 166; vgl. auch H. Strätling-Tölle, a.a.O. 125, wo die Autorin zum Ergebnis der Allensbacher Untersuchung sagt: "Es zeigte sich, daß religiöse Fragen überwiegend nicht als theologische und dogmatische Fragen verstanden werden, sondern als Existenzfragen".

304) Vgl. H.D. Bastian, a.a.O. 17of

Bei einer Auswertung der Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD bemerkt Anton Rauscher, daß der Forschungsbericht nicht nur für die pastorale Planung und die theologische Wissenschaft im engeren Sinne, sondern gleichermaßen auch für die Religionssoziologie und für die christliche Gesellschaftslehre ein ungewöhnlich aufschlußreiches Informationsmaterial und vielfältige Anstöße zur aktuellen Problemanalyse bietet.[305]

Auch unter Berücksichtigung mancher Einwände, die von der empirischen Sozialforschung gegen die Anlage, den Begriffsraster und die Durchführung der Umfrage vorgebracht werden können und zum Teil bereits angemeldet wurden[306], werde man dem Bericht doch bescheinigen müssen, daß er wesentliche Kategorien des kirchlichen und gesellschaftlichen Bewußtseins der Katholiken herausarbeitet und nützliche Kriterien für die Auswertung und Interpretation zur Verfügung stellt.[307] Die Fragestellung, welche Erwartungen die deutschen Katholiken an die Kirche richten, dürfte besonders aufschlußreich sein für eine realistische pastorale Zielformulierung und Planung.[308]

---

305) Vgl. hierzu und zum folgenden A. Rauscher, Soziale und politische Orientierungen der Katholiken, in: Befragte Katholiken 242

306) Vgl. dazu u.a. F.X. Kaufmann, Empirische Sozialforschung 185ff und G. Schmidtchen, Rückblick auf das Symposion über Kirche und Gesellschaft. Eindrücke, theoretische und methodologische Überlegungen, Antworten auf Fragen, Hoffnung auf Kontinuität der Forschung, in: Befragte Katholiken 258ff; vgl. auch den Beitrag von K.-F. Daiber, Ortsbestimmung für Volkskirchen. Interpretation einer katholischen Totalerhebung, in: Lutherische Monatshefte 12 (1973) 245-250, bes. 246, wo Daiber Fragen der Forschungstechnik kommentiert und vor allem Kritik übt an der sprachlichen Interpretation der untersuchten Faktoren.

307) Vgl. A. Rauscher, a.a.O. 242

308) In dem Kommentarband zum Forschungsbericht wird diese Frage vorrangig vom Standpunkt der Religionssoziologie und der praktischen Theologie aus erörtert; vgl. zum folgenden bes. die Beiträge von

Die Ergebnisse der Umfragen zur Synode zeigen, daß die Erwartungen an die Kirche sich über Aussagen artikulieren, die gesamtgesellschaftlich wichtige Problembereiche oder Werte zum Inhalt haben. Die Mehrheit der Katholiken will keine "auf gesellschaftliche und politische Bedeutungslosigkeit absinkende Kirche"[3o9].
So fordern rund 5o Prozent der deutschen Katholiken, "die Kirche solle die Staatsmänner der Welt zu Gerechtigkeit und Frieden auffordern, die Kirche solle Menschen in seelischer Not Beistand und Hilfe leisten, sie solle sich für ein menschenwürdigeres Leben aller einsetzen"[31o].
Die Kirche steht hier einem "Säkularisierungsanspruch" gegenüber und der Aufforderung zu einem "weltlichen Engagement", das von "Kirchentreuen" und "Kirchenfernen" gleichermaßen vorgebracht wird.[311] Unabhängig von "Kirchengewohnheiten" und damit auch von der Einstellung zur Kirche werden Funktionen in den Vordergrund gestellt, die allgemeine Relevanz besitzen.

Dies Ergebnis ist um so bemerkenswerter, als sich ansonsten in der Bestimmung der Aufgaben der Kirche zwischen "Kirchentreuen" und "Kirchenfernen" große Unterschiede zeigen. So stimmen bei den "regelmäßigen Kirchegängern" 49 Prozent zugleich dafür, "daß die Kirche die Botschaft Gottes in aller Welt verkündigt"[312]. Forderungen, die in ähnlicher Weise den

---

A. Rauscher, Soziale und politische Orientierungen 242ff; L. Roos, Kirchlichkeit und gesellschaftliche Diakonie der Kirche 22o-233 und D. Knab, Die Synodenumfragen auf pädagogisch-religionspädagogische Fragen und Ansatzpunkte 133-142, bes. 136f; vgl. auch K. Lehmann, Konflikte und Chancen in Glaubensverständnis und Verkündigung. Ein erster systematisch-theologischer Auswertungsversuch der empirischen Umfrageergebnisse 43-63, bes. 54-59 .

3o9) Forschungsbericht 23; vgl. auch 25, Tabelle 19

31o) Forschungsbericht 24

311) Vgl. Forschungsbericht 25

312) Forschungsbericht 25, Tabelle 19

"geistlichen Auftrag" in den Vordergrund stellen, erreichen bei denjenigen Katholiken, die jeden Sonntag den Gottesdienst besuchen, zwischen 43 und 19 Prozent. Vergleicht man damit diejenigen, die nie zum Gottesdienst gehen, ergibt sich dort ein völlig anderes Bild: Nur ein Anteil zwischen 6 und 1o Prozent stimmt der Wahrnehmung des "geistlichen Auftrags" der Kirche zu. Bei gleichzeitiger Vorordnung allgemein sittlicher Aufgaben ergeben sich also starke Unterschiede, wenn es um die religiösen Funktionen der Kirche geht.[313]

Aus den Antworten der schriftlichen Umfrage können zwei prinzipielle Dimensionen der Erwartungen an die Kirche extrahiert werden; nach einer Faktorenanalyse gliedern sich die Antworten deutlich in zwei Faktoren auf: "spiritueller und gesellschaftlicher Auftrag der Kirche"[314].

Bei der Prüfung, welchen Einfluß diese Erwartungsstrukturen auf das Verhältnis der Katholiken zur Kirche haben, kommt der Forschungsbericht zunächst zu dem Befund, "daß die spirituelle Orientierung in wesentlich engerer Beziehung zur Einstellung zur Kirche und zum Kirchenbesuch steht als das Motiv, die Kirche als eine gesellschaftlich aktive, als eine nützliche Institution zu sehen"[315].

---

313) Im Forschungsbericht wird dazu gesagt, daß die "Kirchenfernen" die theologische und spirituelle Basis gesellschaftlicher Aufgaben offenbar für "überflüssigen Ballast" halten, vgl. a.a.O. 26.

314) Forschungsbericht 26, vgl. auch 27, Tabelle 2o, wo der gesellschaftliche Auftrag der Kirche als "utilitarische" Orientierung bezeichnet wird; diese Wortwahl wird von verschiedenen Autoren kritisiert oder es wird zumindest angefragt, ob diese Bezeichnung "glücklich gewählt" ist; vgl. dazu u.a. A. Rauscher, a.a.O. 244f und D. Knab, a.a.O. 136.

315) Forschungsbericht 26; vgl. auch 27ff die Faktorenanalysen und Zahlenbildungen über den ermittelten Zusammenhang von spiritueller Orientierung und gesellschaftlichem Engagement; vgl. ebenso a.a.O. 173f, Tabelle A 16 und A 17.

Die Einsicht, daß das Verhältnis zur Kirche nicht durch deren gesellschaftliche Präsenz, sondern durch die spirituelle Orientierung bestimmt wird, nennt Rauscher eines der wichtigsten Ergebnisse der Umfrage. Es wäre deshalb verfehlt, "über gesellschaftliche Aktivitäten Fernstehende wieder zur Kirche zurückholen zu wollen"[316].

Nach Meinung Rauschers wäre es jedoch nicht minder problematisch, den gesellschaftlichen Auftrag zu isolieren und den "Rückkoppelungseffekt" für die spirituelle Orientierung außer acht zu lassen; denn eine

---

316) A. Rauscher, a.a.O. 245; vgl. auch 248, wo Rauscher aus diesem Umfrageergebnis für die gesellschaftskritische Funktion der Kirche folgert: "Mit dieser Einstellung erteilen die Katholiken eine Absage an alle Bestrebungen, die Verkündigung des Evangeliums zum theologisch-ideologischen Überbau zu erklären, das Schwergewicht kirchlicher Präsenz aber in die gesellschaftskritische Funktion zu verlagern. Einmal abgesehen von der theologischen Problematik, würde eine Kirche als gesellschaftskritische Institution an öffentlicher Glaubwürdigkeit nichts gewinnen, gleichzeitig aber Gefahr laufen, die an spiritueller Orientierung interessierten Katholiken zu verlieren"; eine ähnliche Folgerung wird auch gezogen in dem Beitrag von L. Roos, a.a.O. 22off, vgl. bes. die beiden Thesen 223 und 226. Vgl. auch den Beitrag von G. Schmidtchen, Katholiken im Konflikt, in: Befragte Katholiken 164ff, bes. 178, wo es heißt: "Mit einem vordergründigen gesellschaftlichen Aktionismus kann die Kirche nichts gewinnen. Diese Anpassung an die Erwartungen der kirchenfernen Gruppen bringt ihr nichts ein. Gesellschaftliches Engagement vermag keine Glaubensprobleme zu lösen."

Kirche, die nur das Evangelium predige, aber nicht die Konsequenzen für das Leben in der Gesellschaft aufweise, werde unglaubwürdig.[317]

Rauscher folgert aus der Analyse der Erwartungsstrukturen, daß in der Sensibilisierung des Gewissens für die gesellschaftlichen Aufgaben ein Schwerpunkt der theologisch-sozialen Reflexion und der kirchlich-pastoralen Praxis liegt.[318]

In der Auswertung der empirischen Befunde kommt Doris Knab zu einer ähnlichen Feststellung, wenn sie zum Zusammenhang von spiritueller Orientierung und gesellschaftlichem Engagement sagt, daß eben hier ein theologisches und religionspädagogisches Problem liege: das der Klärung und Begründung der je geforderten Artikulation des Verkündigungsauftrags der Kirche und ihrer Bindung an die Botschaft Jesu. Sowohl der Verlauf der Trennungslinie zwischen den beiden Erwartungsdimensionen wie ihr - wenngleich schwacher - Zusammenhang im Bewußtsein der Befragten seien eine pastoraltheologische und religionspädagogische Herausforderung.[319]

---

317) Vgl. A. Rauscher, a.a.O. 245ff; der Autor wertet dort die Antworten der Umfrage zu den Inhalten des gesellschaftlichen Auftrags der Kirche aus. Vgl. hierzu auch G. Schmidtchen, a.a.O. 179; für Schmidtchen darf aus dem Forschungsergebnis nicht herausgelesen werden, daß das gesellschaftliche Engagement der Kirche "bedeutungslos" sei. Der Autor ergänzt die Befunde des Forschungsberichts dahingehend, daß die Möglichkeit des gesellschaftlichen Engagements für denjenigen, "der auf dem Boden einer spirituellen Orientierung steht", von einer überaus großen Bedeutung ist: wer im Besitz von "Glaubensgewißheiten" ist, möchte sie in Gesellschaft und Politik auch zur Wirkung bringen; vgl. hierzu Tabelle 6, S. 18o, wo Schmidtchen diesen Zusammenhang eindrucksvoll durch Zahlen belegt. Diese Interpretation wird auch vertreten von D. Knab, a.a.O. 137 und K. Lehmann, a.a.O. 56f, wo es heißt: "Pastoral-missionarische Chancen liegen gerade in einer eigentümlichen Kombination von ursprünglich spiritueller Grundorientierung und gesellschaftlichem Engagement.

318) Vgl. A. Rauscher, a,a.O. 247

319) Vgl. D. Knab, a.a.O. 137; vgl. hierzu auch K. Lehmann, a.a.O. 57, wo der Autor herausstellt, daß

2.343 Wirklichkeitsgerechtes Verhalten als Lernziel Theologischer Weiterbildung

In den Ansätzen einer sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung und in der Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie zeigen sich gewisse Übereinstimmungen, die im Hinblick auf die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung bedeutungsvoll sind.

In der andragogischen wie theologischen Diskussion wird die Bedeutung und Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Ergebnisse für eine situationsgerechte "Marktanalyse" herausgestellt, die sowohl die "sozialen Determinanten" der Weiterbildung als auch die Faktoren der gegenwärtigen "Glaubenssituation" einsichtig macht.[32o]

Aus der Kenntnis der Bedingungsfaktoren ergibt sich für Pädagogen und Theologen übereinstimmend die Notwendigkeit einer stärkeren Differenzierung des "Bildungsangebots" und der "Glaubensverkündigung", besonders im Hinblick auf die unterschiedlichen altersspe-

---

die "Vermittlung" zwischen spiritueller und utilitarischer Funktion keine Frage pastoralmissionarischer "Taktik" ist, sondern daß die geforderte Vermittlung einer ursprünglich biblischen Motivation und einer unabdingbaren theologischen Notwendigkeit entspricht.

32o) Vgl. hierzu aus der andragogischen Diskussion bes. die Beiträge von B. Dieckmann u.a., a.a.O. und W. Strzelewicz, Erwachsenenbildung 9-65; aus der theologischen Diskussion vgl. bes. H.D. Bastian, Theologie als Marktforschung 153ff, die Beiträge von F.X. Kaufmann und den Aufsatz von A. Rauscher, Soziale und politische Orientierungen der Katholiken 242ff.

zifischen und soziokulturellen Voraussetzungen der Teilnehmer.[321]

Als weitere übereinstimmende Tendenz wird das Problem der Vermittlung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und Interessen angesprochen. In den Beiträgen der Pädagogen geht es dabei vorrangig um die Schwierigkeit, wie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen subjektiven und objektiven Bildungsbedürfnissen erreicht werden kann.[322]

In der theologischen Diskussion wird diese Frage vor allem im Zusammenhang mit den Erwartungen an die Kirche aufgegriffen, die nach Aussagen der Katholiken sowohl einen "gesellschaftlichen Auftrag" als auch

---

321) Vgl. dazu u.a. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 93ff die Ausführungen über "altersspezifische Leistungsmotivationen" und R. Olechowski, Veränderung der Lernfähigkeit 2o9, die Aufforderung zur "Aufschlüsselung" aller Kurse nach den Vorkenntnissen der Teilnehmer. Aus den Beiträgen der Theologen vgl. u.a. H.D. Bastian, a.a.O. 166f und F.X. Kaufmann, Empirische Sozialforschung 191, wo der Zusammenhang von Sozialformen und Glaubensformen als Aufforderung an die praktische Theologie gesehen wird, ihr "Verkündigungsangebot" auf die jeweiligen Adressaten einzustellen; vgl. hierzu auch die Ergebnisse im Forschungsbericht, 41ff über "bildungs- und altersspezifische Werte" und die Auswertung dieser Befunde im Kommentarband "Befragte Katholiken"; vgl. dort bes. L. Roos, a.a.O. 229f, wo der Autor die These aufstellt: "Der 'Glaube' an die Verbesserungsfähigkeit der Gesellschaft korreliert positiv mit Jugendlichkeit, höherer Bildung und Distanz zur Kirche. Nach demselben Korrelationsmuster verteilt sich die Anfälligkeit für Ideologien und Sozialutopien und die Bereitschaft zur Gewalt als Mittel der Veränderung." Aus diesem Befund ergibt sich für Roos als pastorale Zielformulierung: "Die Kirche muß in Zukunft der Ideologie- und Utopiekritik verstärkte Aufmerksamkeit schenken. In diesem Bereich ihrer gesellschaftlichen Diakonie kann sie einen wichtigen Beitrag zum politischen Frieden leisten."

322) Vgl. hierzu bes. B. Dieckmann u.a., a.a.O. 26f und den Bericht der Planungskommission "Erwachsenenbildung/Weiterbildung", Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW 38

die Erwartung "individueller Heils-Sorge" erfüllen soll. Das theologische und religionspädagogische Problem wird hier in der Klärung und Begründung der beiden unterschiedlichen Erwartungsdimensionen gesehen.[323]

In der Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen gehen Pädagogen und Theologen auch auf die Grenzen der Leistungsfähigkeit empirischer Sozialforschung ein. In der andragogischen Diskussion geht es dabei vor allem um die Einsicht, daß empirisch ermittelte Tatbestände zwar von besonderer Relevanz sind für die Didaktik der Weiterbildung, daß sie aber nicht zum letzten Maßstab von Bildungsentscheidungen erhoben werden dürfen.[324]
In der theologischen Diskussion wird die Grenze der Leistungsfähigkeit empirischer Sozialforschung vorrangig durch die Tatsache erklärt, daß religiöse Einstellungen theologisch vieldeutig und empirisch schwer faßbar sind.[325] Trotz der begrenzten Funktion werden die sozialwissenschaftlichen Einsichten jedoch auch von den Theologen als kritisches Korrektiv für eine wirklichkeitsgerechte pastorale Zielformulierung und Planung bezeichnet.[326]

---

323) Vgl. hierzu bes. D. Knab, a.a.O. 136f und K. Lehmann, a.a.O. 54ff

324) Vgl. dazu bes. B. Dieckmann u.a., a.a.O. 28f; H. Siebert, a.a.O. 154ff und W. Strzelewicz, a.a.O. 6o

325) Vgl. bes. F.X. Kaufmann, Empirische Sozialforschung 192f; vgl. auch ders., Zur Rezeption soziologischer Einsichten llo; Kaufmann zeigt dort die Grenze der Leistungsfähigkeit am Glaubensbegriff auf und betont, daß "Glauben" als existentielles Verhältnis des Menschen zu Gott mit den konventionellen Mitteln der empirischen Sozialforschung nicht "feststellbar" geschweige denn "meßbar" ist.

326) Vgl. hierzu u.a. F.X. Kaufmann, Empirische Sozialforschung 197 und K. Forster, Zur theologischen Motivation 15

Die vergleichbaren Tendenzen in den andragogischen und theologischen Beiträgen sind ein entscheidender Faktor, um "wirklichkeitsgerechtes Verhalten" als ein Lernziel Theologischer Weiterbildung zu begründen. Außerdem machen diese Beiträge aber auch deutlich, welche Aufgabenschwerpunkte und Schwierigkeiten bei der Verwirklichung dieses Lernziels zu berücksichtigen sind. Der Forderung einer stärkeren Differenzierung nach Zielgruppen und der angemessenen Vermittlung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Einige entscheidende Orientierungshilfen zur Bestimmung des wirklichkeitsgerechten Verhaltens im religionspädagogischen Bereich sind bei Doris Knab zu finden.[327] Die Aussagen der Autorin dürften insoweit für die Lernzielbestimmung Theologischer Weiterbildung relevant sein, als die religionspädagogische Konzeption Knabs neben dem schulischen Religionsunterricht, der religiösen Elternbildung und der kirchlichen oder gemeindlichen Katechese auch die theologische Erwachsenenbildung einbezieht.[328]

Die Autorin, die die Umfragen zur Synode auf pädagogisch-religionspädagogische Fragen und Ansatzpunkte untersucht, betont, daß eine unmittelbare Umsetzung des Umfragebefundes in Aufgaben und Verfahren religiöser Erziehung und Bildung zu kurz greift, da die "Deskription", die empirisch gewonnene Daten bieten, nicht als "Präskription" gelten kann.[329]

Nach Knab erfassen die Synodenumfragen die Glaubensprobleme in der gegenwärtigen Gesellschaft weder unmittelbar noch vollständig. Da die Umfragen aber dem

---

327) Vgl. zum folgenden D. Knab, a.a.O. 133ff
328) Vgl. a.a.O. 14o-142
329) Vgl. a.a.O. 133

Verhältnis zur Kirche und ihren verschiedenen Erscheinungsweisen und Handlungsformen gelten, ließen sie Rückschlüsse zu auf die Faktoren, die dieses Verhältnis bestimmen, und auf die Glaubensprobleme, die sich in ihm manifestieren. Hier finde der Religionspädagoge Ansatzpunkte für seine Arbeit. Nicht in der Form von "Handlungsanweisungen", denn Aufschlüsse über die Bedingungen des Feldes, in dem die religiöse Erziehung und Bildung sich vollziehe, seien noch keine zwingenden Schlüsse über deren Wege und Ziele. Die religionspädagogische Antwort auf diesen Befund läßt sich für Knab nur gewinnen, "wenn man ihn vermittelt mit pädagogischen und theologischen Kategorien". So ließen sich ihm Entscheidungsalternativen abgewinnen - für Ziele, für Themen und für Arbeitsformen.[330]

Bei der Analyse der Umfragen zur Synode stellt Knab zunächst "das Fortgelten der Verschränkung von Verkündigungsauftrag und Bildungsauftrag" fest; der Religionsunterricht wird dabei als Aufgabe am höchsten bewertet und zwar auch von denen, die selten oder nie zur Kirche gehen.[331]
Auf diesem Hintergrund analysiert die Autorin unter pädagogischen Gesichtspunkten weitere Umfrageergebnisse, die vorrangig die Konfliktzonen zwischen Kirche und gesellschaftlichen Wertorientierungen betreffen. Als pädagogisch relevante Ansatzpunkte nennt Knab die "Dissonanzgefühle" der Katholiken im Hinblick auf die Faktoren "Sexualität" und "Glaubensfragen"[332], die Erwartungen an die Kirche[333], die Bewertung der verschiedenen Milieu-Einflüsse für die Konfliktverarbei-

---

330) Vgl. D. Knab, a.a.O. 133
331) Vgl. a.a.O. 134f
332) Vgl. a.a.O. 135f
333) Vgl. a.a.O. 136f

tung[334] und die Formen und Probleme kirchlicher Bindung[335].

Als Fazit dieser Durchsicht der Umfrageergebnisse kommt Knab zu der Feststellung einer "Überforderung der religiösen Sozialisation" und der Institutionen Kindergarten und Schule, sowie zu einer "Unterforderung religiöser Bildung" der Familie, der pädagogischen Möglichkeiten der Gemeinde und der religiösen Bildungsnotwendigkeiten auf allen Altersstufen nach dem Kindesalter.[336]

Nach Ansicht von Knab entspringen die falschen Erwartungen an die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Kirche der Vorstellung einer Erziehung für eine Kultur und Gesellschaft, "die immer noch homogen und statisch gedacht oder gewünscht wird"; sie entsprächen nicht den Aufgaben der Erziehung und Bildung in einer pluralistischen und sich rasch wandelnden Gesellschaft. Das Beharren auf falschen Erwartungen könne die Probleme, die man bekämpfen will, nur noch verschärfen.[337] Knab folgert aus diesen Einsichten, daß die immer neuen und wechselnden Konflikte zwischen unterschiedlichen Wertsystemen und Orientierungsmustern und die Mehrdeutigkeit aller Situationen, in denen Normen und Werte ins

---

334) Vgl. a.a.O. 136

335) Vgl. a.a.O. 138

336) Vgl. a.a.O. 139; die Autorin betont in diesem Zusammenhang, daß die Aussagen über die Funktion der Kirche im Bereich der Erziehung und Bildung ein "Klischee" bestätigen, "das Über- und Unterforderung der Religionspädagogik und der Religionspädagogen in bedenklicher Weise verknüpft". Diese Annahmen hielten den übrigen Befunden der Synodenumfragen jedoch nicht stand und widersprächen auch den Beobachtungen von Religionssoziologen und -pädagogen. Vgl. hierzu u.a. die Ergebnisse der "Spiegel"-Umfrage, bes. 43ff und 62ff und die Auswertung der 2ooo Briefe an die Synode, hrg. von H. Geller u.a., Mainz 1971; vgl. auch U. Boos-Nünning, a.a.O.

337) Vgl. hierzu und zum folgenden D. Knab, a.a.O. 14o; diese Tatsache läßt sich u.a. verdeutlichen an em-

Spiel kommen, die Ansatzpunkte religiöser Bildung sind. Das heiße aber auch, daß sie so wenig "abgeschlossen" werden kann, wie jede andere Bildung.

Nach Meinung von Knab ist religiöse Bildung nicht denkbar als "religiöse Besitzstandswahrung", nur als eine Möglichkeit, "die Botschaft Jesu Christi und die geschichtlich gelebten Formen ihrer Verwirklichung als Potential zur Klärung und Lösung von Lebensproblemen zu erweisen". Hier liegt für Knab der Sinn der Forderung, religiöse Erziehung und Bildung müsse theologisch und pädagogisch gleichermaßen verantwortet sein, ihre Ziele, Themen und Arbeitsformen müßten in der Verschränkung mehrerer Kriterien gewonnen werden - situationsbezogener und gegenstandsbezogener, normativer und empirisch gewonnener.[338]

---

pirischen Untersuchungen zum Religionsunterricht in der Schule, die aufzeigen, daß die Krise des Religionsunterrichts sich eben dort entzündet, wo die herkömmliche Vorstellung der religiösen Erziehung seine Ziele bestimmt und auf das veränderte Erziehungsfeld trifft; vgl. dazu besonders die Zusammenfassung des einschlägigen Materials in der Untersuchung von N. Havers, Der Religionsunterricht - Analyse eines unbeliebten Fachs, München 1972; vgl. auch F.W. Bargheer, Das Interesse der Jugendlichen und der Religionsunterricht, Gütersloh 1972

338) Vgl. D. Knab, a.a.O. 14o. Die Probleme dieser "Verschränkung" werden auch angesprochen in dem Aufsatz von K. Wegenast, Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichtes zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächern, in: Der Evangelische Erzieher 24 (1972) 1o2-126, bes. 116f, wo Wegenast bei der Erstellung eines theologischen Kriterienkataloges für den Religionsunterricht betont, daß der Religionspädagoge Hilfe von beiden Seiten braucht: von der theologischen Reflexion und von den Pädagogen und den Vertretern der Humanwissenschaften; dabei weist der Autor ausdrücklich darauf hin, daß die empirisch-anthropologischen und gesellschaftswissenschaftlichen und die "sinnanthropologischen" Aussagen gegeneinander vermittelt werden müssen, und das heißt für Wegenast: "Empirische Antworten auf die Frage nach dem Menschen dürfen nicht zu Sinnantworten hinaufstilisiert werden und sinnanthropologische Antworten dürfen nicht als empirische Daten ausgegeben werden."

Knab betont daher, die Religionspädagogik müsse in ihrem Angebot den unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen und Problemhorizonten entsprechen, in denen ihre Adressaten leben und arbeiten. Dabei seien die Unterschiede der Gruppen ebenso zu berücksichtigen wie die unterschiedlichen Funktionen und Wirkungsmöglichkeiten von Familie, Gemeinde und Bildungswesen. Deshalb könne nur ein "mehrdimensionales" religionspädagogisches Konzept die Komplexität der Aufgaben und Arbeitsbedingungen religiöser Erziehung und Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft abbilden.[339] Diese Einsicht bestimmt für die Autorin in steigendem Maße nicht nur die religionspädagogische Fachdiskussion; sie setze sich auch im Bewußtsein der vielen Betroffe-

---

339) Knab skizziert in diesem Zusammenhang ein Konzept der Religionspädagogik, das vier Schwerpunkte umfaßt:
1. Der "Religionsunterricht in einer Schule für alle", der die Aufgabe hat, "die Voraussetzungen für verantwortete religiöse Entscheidungen zu schaffen", indem er lehrt, "den religiösen Frage- und Anrufcharakter von Lebenssituationen und Erfahrungen der Schüler wahrzunehmen und zu artikulieren";
2. Die "theologische Erwachsenenbildung" (die ebensowenig wie bei den Schulpflichtigen bestimmte "Vorentscheidungen für den Glauben" voraussetzt), deren Ansatzpunkt die "wechselnden Krisenzonen personaler und gesamtgesellschaftlicher Orientierung" sind und deren Zielsetzung "das Offenhalten des religiösen Frage- und Antworthorizonts" ist. Für Knab hat diese "theologische Erwachsenenbildung" (die eben nicht eine "rein theologische" ist) ihren Ort deshalb ebenso in Volkshochschulen wie in kirchlichen Bildungswerken.
3. Die "religiöse Elternbildung", deren Aufgabe es ist, "den Eltern die Sozialisationsleistung der Familie bewußt und in ihrer Bedeutung verständlich zu machen und ihnen Hilfen dafür zu bieten". Für Knab berühren sich hier "religiöse Erwachsenenbildung" und "Elternbildung", und die Autorin hält es für wichtig, "daß ein entsprechendes Angebot sich nicht nur an gläubige Eltern wendet".
4. Die "kirchliche oder gemeindliche Katechese", die die Aufgabe hat, für Erwachsene ein Angebot an "Identifikationsmöglichkeiten" zu entwickeln, das den unterschiedlichen und sich wandelnden Lebens-

nen und Verantwortlichen durch.[340] Worauf es jedoch vor allem ankomme, sei die Verknüpfung der verschiedenen Einzelansätze zur Verwirklichung dieses Konzepts und seine systematische Umsetzung in die Breite der religionspädagogischen Praxis. Anders lassen sich für Knab die falschen Alternativen in der religionspädagogischen Diskussion nicht überwinden und ebensowenig die Resignation derer, die in der Praxis "die unheilvolle Wechselwirkung falscher Erwartungen und unvermeidlicher Enttäuschungen" erfahren.[341]

Eine weitere Anregung, die für die Lernzielbestimmung eines wirklichkeitsgerechten Verhaltens eine Orientierungshilfe sein kann, findet sich in der Studie "Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele".[342] Die Verfasser dieser Studie entwerfen dort "das kritische Modell der Curriculumplanung", wobei sie von der Voraussetzung ausgehen, daß sich die sozialwissenschaftlich orientierte Weiterbildungsforschung nur "bis ins Vorfeld" der Curriculumplanung wagen kann. Die Sozialwissenschaft könne eine empirisch-kritische Analyse von Prozessen der Qualifizierung und Dequalifizierung verschiedener sozialer Gruppen in unserer Gesellschaft leisten und fragen, "welche organisierten Lernprozesse im Erwachsenenalter welche Auswirkungen auf welche Lebenssituationen der Erwachsenen haben". Die Ergebnisse solcher Analysen könnten dann im Kommu-

---

bedingungen von Christen entspricht und ihnen hilft, ihre religiöse Identität zu gewinnen und vor Verkürzung und Erstarrung zu bewahren; vgl. zu diesem Konzept ausführlicher D. Knab, a.a.O. 141f.

340) Knab verweist für diese Entwicklung exemplarisch auf das Arbeitsprogramm der Synode, insbesondere der Sachkommission I ("Glaubenssituation und Verkündigung") und Sachkommission VI ("Erziehung - Bildung - Information").

341) Vgl. D. Knab, a.a.O. 142

342) Vgl. B. Dieckmann u.a., a.a.O. 36f

nikationsprozeß zwischen Lernenden, Pädagogen, Curriculumplanern sowie bildungspolitischen Instanzen bei der Formulierung von Lernzielen verwendet werden.[343] Bei der Verwirklichung dieses Modells gehe es vorrangig um die Kommunikationsprozesse, durch die Individuen und Gruppen die Chance zu einer Vergrößerung ihrer Fähigkeit erhalten, Bildungswünsche zu artikulieren und über Lernziele zu entscheiden. Die Autoren betonen daher, daß erst im "kritischen Modell" ein eigentlicher Interaktionsprozeß zwischen Forschung, Planungsinstanzen und Praxis der Lernenden im Weiterbildungsbereich möglich ist.[344]

Das Problem der "praxisorientierten Curriculumentwicklung" wird auch von Klaus Heipke und Rudolf Messner angesprochen.[345] Im Hinblick auf das Lernziel "wirklichkeitsgerechtes Verhalten" dürften die Ausführungen der Autoren von Bedeutung sein, da sie Curriculumentwicklung vorrangig "im Horizont der Betroffenen"[346] reflektieren und somit Hinweise geben für eine didaktische Planung, die nicht nur die realen Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt, sondern die Betroffenen selbst als Subjekte in den Prozeß der Lernzielbestimmung einbezieht.

Heipke und Messner nennen zunächst eine Reihe von Schwierigkeiten, die durch eine gesellschaftstheoretische Wendung der didaktischen Fragestellung mitverursacht werden.[347] Das Hauptdefizit der gegenwärtigen

---

343) Vgl. a.a.O. 36

344) Vgl. a.a.O. 37

345) Vgl. K. Heipke/R. Messner, Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: ZfPäd 19 (1973) 351-374

346) A.a.O. 351f

347) Vgl. hierzu a.a.O. 353, wo die Autoren thesenartig vier Schwierigkeiten aufzeigen: 1. Die Gefahr der Überforderung der Betroffenen durch theoretische Akzentuierung; 2. Entscheidungs- und Durchführungskompetenzen als Konfliktmöglichkeit mit den zuständigen Institutionen; 3. Mangelnde

Curriculumentwicklung liege jedoch darin, daß Theorien der Curriculumentwicklung die Legitimation ihrer praktischen Entwürfe über lange Strecken didaktischer Entwicklung fast ausschließlich in der Identität mit bildungstheoretischen Prinzipien suchen, während sie für die Autoren u.E. nur in der stärkeren Einbeziehung der Betroffenen in den Entwicklungsprozeß gefunden werden kann. Dies in dem Sinne, daß sich die Betroffenen die Entwürfe zur didaktischen Theorie zur Herstellung oder Veränderung ihrer konkreten Praxis in kritischer Auseinandersetzung zu eigen machen könnten oder eine Aneignung durch die Anlage des Entwicklungsprozesses zumindest theoretisch gesichert sei. Eine solche "Einbeziehung der Betroffenen" könne jedoch nur dann geleistet werden, wenn Curriculumentwicklung schon in frühen Stadien im Kontext der zu realisierenden Praxis bzw. im Horizont des Bewußtseins der von ihr betroffenen Schüler und Lehrer stattfindet.[348]

Für Heipke und Messner bedarf praxisorientierte Curriculumentwicklung dabei immer auch der Konfrontation ihrer bildungs- und gesellschaftstheoretisch begründeten Ziel- und Handlungsentwürfe mit traditionalistischer Praxis; nur sollte diese Konfrontation nicht auf der Ebene des Diskurses über didaktische Prinzipien, sondern auf der Ebene der Bewußtseinsbildung und zunehmenden Förderung der "didaktischen Kompetenz" der an der Unterrichtspraxis Beteiligten geführt werden. Curriculare Entwicklungsprozesse sollten folglich so angelegt werden, "daß für sie das Interesse an der didaktischen Emanzipation der Betroffenen konstitutiv wird"[349].

Überlegungen zur Vermittlung der Reflexionen über Zielfragen und Inhaltsperspektiven an die Praxis; 4. Abhängigkeit der Betroffenen durch Kompetenzvorsprung der Theoretiker.

348) Vgl. K. Heipke/R. Messner, a.a.O. 354

349) A.a.O. 355

Abschließend diskutieren Heipke und Messner einige Probleme und Schwierigkeiten praxisorientierter Curriculumentwicklung, die sich vor allem durch die entgegenstehenden institutionellen und individuellen Hindernisse ergeben.[35o] Die Autoren betonen in diesem Zusammenhang, daß es sich bei der Konzeption praxisorientierter Curriculumentwicklung nicht um ein Modell handelt, das auf jede beliebige Unterrichtssituation angewendet werden soll, sondern eher um eine Art "leitendes Prinzip", unter dem sowohl konkreter Unterricht als auch der Prozeß der Curriculumentwicklung und seine Methodologie analysiert und allenfalls konzipiert werden sollen.[351]

35o) Vgl. a.a.O. 368ff; die Autoren gehen dort auf das Problem der Konfliktbewältigung im Unterricht ein, das bedingt ist durch das neue Rollenverständnis von Schüler und Lehrer (vgl. a.a.O. 369f), auf die Frage der Überforderung der Lehrer, von denen nach dem vorliegenden Konzept eine erhöhte didaktische Kompetenz verlangt wird (vgl. 37of) und auf den Vorwurf der "Unwissenschaftlichkeit" der praxisorientierten Curriculumentwicklung, die für die Kritiker in einen völlig unkontrollierbaren Lern- und Kommunikationsprozeß zu entarten droht (vgl. 371f).

351) Vgl. a.a.O. 368. Die forschungsmethodischen Fragen einer praxisorientierten Curriculumentwicklung können im Rahmen dieser Arbeit nicht erschöpfend behandelt werden; vgl. zu dieser Fragestellung ausführlicher K. Heipke/R. Messner, a.a.O. 365ff, wo die Autoren Curriculumentwicklung als Aktionsforschung anhand von "Thesen zu wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Aspekten praxisorientierter Curriculumentwicklung" beschreiben; W. Klafki, Art. "Handlungsforschung", in: Wörterbuch der Erziehung 267-272, bes. 269ff, wo Klafki zehn Schwerpunkte nennt, die sich in der noch in den Anfängen stehenden methodologischen Diskussion über Probleme der Handlungsforschung abzeichnen. Vgl. hierzu auch F. Haag u.a. (Hrg.), Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972.

Für diese Aufgaben ließen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder bewährte Methoden der Handlungsforschung noch Kriterien für den Einsatz von Methoden empirischer Sozialforschung angeben; sie müßten im Vollzug praxisorientierter Curriculumentwicklung erst ausgearbeitet werden.[352]

Diese Überlegungen zu einer Reform der Unterrichtspraxis, die von Heipke und Messner selbst als "noch sehr programmatisch formulierte Anregungen" bezeichnet werden[353], dürften auch für die didaktische Planung Theologischer Weiterbildung eine Aufforderung sein, ihre Lernzielbestimmung im Hinblick auf den geforderten Realitätsbezug zu überprüfen und im Sinne einer praxisorientierten Curriculumentwicklung an einer Neukonzeption Theologischer Weiterbildung zu arbeiten, die sich als gemeinsamer Interaktionsprozeß aller Beteiligten verwirklicht. Für eine kooperative didaktische Planung ist dabei entscheidend, die bisherigen theoretischen Entwürfe Theologischer Erwachsenenbildung kritisch auszuwerten und in einem permanenten "Rückkoppelungsprozeß" mit den Erfahrungen der Praxis zu konfrontieren.[354]

---

352) Vgl. K. Heipke/R. Messner, a.a.O. 372

353) Vgl. a.a.O. 351

354) Die Kontrolle und Bewertung der Curricula als kooperative Aufgabe wird ausführlicher erörtert in 2.12.

3. Teil: Folgerungen für eine kooperative didaktische Planung und Curriculumentwicklung im Bereich Theologischer Weiterbildung

3.1 Orientierungshilfen für die Curriculumkonstruktion Theologischer Weiterbildung

Die Beiträge der Andragogen und Theologen, die im zweiten Teil der Arbeit vorwiegend im Hinblick auf die Rationalisierung und Objektivierung der Lernzielbestimmung untersucht worden sind, bieten auch Ansatzpunkte für die weiterreichende Aufgabe der Curriculumkonstruktion, für die im folgenden drei Orientierungshilfen aufgezeigt werden. Dabei werden zahlreiche Hinweise für die Ziel- und Aufgabenstellung Theologischer Weiterbildung und für die Analyse des Bedingungsgefüges sichtbar, die schwerpunktmäßig ausgewertet und konkretisiert werden für die Frage einer Erweiterung der Sprachkompetenz der Teilnehmer, dies vor allem unter theologischen Gesichtspunkten.

3.11 Inventarisierung wünschbarer Lernziele

Bei der Gegenüberstellung der andragogischen und theologischen Beiträge haben sich gemeinsame Tendenzen gezeigt, die sowohl das fragende und emanzipatorische als auch das kommunikative und wirklichkeitsgerechte Verhalten als wünschbare Lernziele Theologischer Weiterbildung legitimieren.[1]

Für die Aufgabe der Curriculumkonstruktion bieten diese gemeinsamen Tendenzen vor allem didaktische Hilfen im Hinblick auf die Differenzierung, die bei der "Inventarisierung" der Lernziele zwischen verschiedenen Zielsetzungen vorgenommen werden muß, und im Hinblick auf die "Ordnungsgesichtspunkte", die bei dieser Differenzierung angewendet werden.[2]

---

1) Vgl. hierzu weiter oben die aufgezeigten Parallelen 133ff, 159ff, 188ff und 244ff.

2) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. E. de Corte, a.a.O. 81ff, die Ausführungen über Inventarisierungsprobleme. Die Aufgabe der Inventarisierung ist schon im Zusammenhang mit der Analyse der Lernzielproblematik im ersten Teil der Untersuchung angesprochen worden, vgl. 1.42 (S. 9of). Im folgenden soll die dort erörterte Frage der Differenzierung nach dem Realitätsbezug aufgegriffen und um einen Ordnungsgrundsatz erweitert werden, der die Inventarisierung der Lernziele rationalisiert: um den Gesichtspunkt der "relativen Wichtigkeit" der Zielsetzungen.

Vom Standpunkt der "didaktischen Realität" aus, die zwischen "gegenwärtig gültigen, didaktisch wünschenswerten und tatsächlich angestrebten Zielen" unterscheidet, sind die Aussagen der Andragogen und Theologen insofern Orientierungshilfen, als sie vom fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Standpunkt aus die wünschenswerten Lernziele begründen.

Im Hinblick auf die Orientierungsgesichtspunkte, die beim Inventarisieren der verschiedenen Lernziele angewendet werden können, geht es u.a. um die "relative Wichtigkeit" der Zielsetzungen, um die Bestimmung von "Prioritäten".[3]
Für diese Aufgabe läßt sich in den andragogischen und theologischen Beiträgen unter den alternativen Verhaltenszielen keine eindeutige Priorität ausmachen, da allen vier Verhaltenszielen - sowohl für eine sach- und personengerechte Weiterbildung wie für eine verantwortete Glaubenspraxis - große Bedeutung zugemessen wird. Eine Vorrangstellung läßt sich jedoch für die Einübung des kommunikativen Verhaltens feststellen, wobei die Bedeutung der sprachlichen Kompetenz für die Kommunikationsfähigkeit betont wird.[4]

Die Bedeutung der Sprache für kommunikatives Verhalten, die in den vorgestellten Beiträgen nur in Ansätzen aufgegriffen worden ist, läßt sich durch weitere

---

3) Vgl. E. de Corte, a.a.O. 83. Diese Frage wird auch von Dieckmann u.a. als besondere Aufgabe der sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung herausgestellt, vgl. B. Dieckmann u.a., a.a.O. 14.

4) Vgl. hierzu weiter oben 2.333, bes. S. 188, wo die Funktion der Sprachkompetenz in den Beiträgen von Tietgens/Weinberg und Bastian herausgestellt wird.

erziehungswissenschaftliche und theologische Publikationen der letzten Jahre belegen.[5]

Die folgenden Ausführungen werden versuchen, den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit exemplarisch für die Aufgabe einer erweiterten theologischen Hermeneutik aufzuzeigen, insoweit diese relevant ist für die Lernzielfrage Theologischer Weiterbildung.

---

5) Aus den neueren erziehungswissenschaftlichen Beiträgen vgl. u.a. W. Loch, Art. "Sprache", in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. II, 481-528, bes. 5o6ff die Ausführungen über die kommunikative Funktion der Sprache; aus der jüngsten Diskussion vgl. bes. K.-O. Apel, Art. "Sprache", in: Wörterbuch der Erziehung 561-568, bes. 562f, wo Apel im Blick auf die Sprachkompetenz sagt, daß es erforderlich sein dürfte, in Ergänzung der systembezogenen "linguistischen Kompetenz" eine den Systembezug der Sprache transzendierende "kommunikative Kompetenz" zu unterstellen, die zugleich metakommunikative Kompetenz sei. Erst diese Konzeption einer Sprachkompetenz im weiteren Sinn dürfte die sprachreflexiven, hermeneutischen und kritischen Leistungen des Menschen verständlich machen. Vgl. zu dieser Konzeption ausführlicher J. Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt 1971, lol-141, bes. 136ff die Bestimmungen der idealen Sprechsituation. - Aus der theologischen Diskussion der letzten Jahre vgl. zu dieser Fragestellung u.a. den Beitrag von J.P. de Rudder, Gläubiges Wort und theologische Sprache. Eine einleitende beschreibende Analyse des dogmatischen und religiös christlichen Sprachgebrauchs, in: P. Schoonenberg (Hrg.), Die Interpretation des Dogmas, Düsseldorf 1969, 13-36 und E. Schillebeeckx, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971. Als neuere Veröffentlichung vgl. auch J. Macquarry, Gott - Rede. Eine Untersuchung der Sprache und Logik der Theologie, Würzburg 1974.

Die Frage der Hermeneutik wird von führenden Theologen als eines der Hauptprobleme der gegenwärtigen theologischen Bemühungen bezeichnet.[6]
Im Mittelpunkt der Diskussion über die hermeneutische Funktion steht die Reflexion über den "Wirklichkeitsbezug" der Theologie. Als Kriterium für die Bedeutung theologischer Interpretation wird von den Theologen die Relation zu gelebten Erfahrungen betont, die existentielle Verständlichkeit einer biblischen oder lehramtlichen Glaubensaussage.[7]

In der theologischen Diskussion wird deutlich, daß eine der Hauptursachen für die gegenwärtigen Glaubensschwierigkeiten in der Problematik des theologischen und kirchlichen Sprachgebrauchs zu finden ist.[8] Die kirchliche und theologische Sprache ist für den Glaubenden problematisch geworden, insoweit sie keinen erkennbaren Hinweis mehr auf reale Erfahrungen enthält. Für die Theologie ist es somit unumgänglich, die erforderlichen Konsequenzen für die Sprache zu ziehen, wie sie in den Kirchen tatsächlich gesprochen, gehört und weitergegeben wird, also um die Umsetzung in die Praxis.

---

6) Neben zahlreichen anderen Aussagen vgl. zu dieser Frage bes. die Beiträge von P. Schoonenberg, Y. Congar, J. Daniélou und E. Schillebeeckx, in: Die Antwort der Theologen, Düsseldorf ^{2}1969.

7) Diese Problematik ist besonders deutlich im theologischen Ansatz von E. Schillebeeckx zu verfolgen, vor allem in seinem Buch "Glaubensinterpretation", Mainz 1971.

8) Vgl. hierzu u.a. J. Macquarry, a.a.O. 19, wo der Autor das Problem der theologischen Sprache als eines der vordringlichsten Probleme gegenwärtigen theologischen Denkens bezeichnet; W. Gössmann, Glaubwürdigkeit im Sprachgebrauch. Stilkritische und sprachdidaktische Untersuchungen, München 197o, bes. 119ff zur "Sprache in den christlichen Gemeinden" und F. Calvelli-Adorno, Über die religiöse Sprache. Kritische Erfahrungen, Frankfurt 1965, wo der Autor eine Reihe von formalen und inhaltlichen Mängeln religiöser Sprache auf ihre psychologischen, soziologischen und geistesgeschichtlichen Ursachen hin zu deuten versucht und praktische Anregungen

Für den Bereich des Glaubens stellt sich das Problem der sprachlichen Glaubwürdigkeit besonders eindringlich: als Zurückbleiben hinter den Erkenntnissen und Erfahrungen der Glaubenden. Der religiöse und theologische Sprachgebrauch verhindert daher auf weite Strecken den Zugang zum Verständnis des Glaubens.[9] So haben zum Beispiel Wörter wie "Erlösung", "Gnade", "Rechtfertigung" und "Versöhnung" weitgehend ihren Sinn verloren, weil die Glaubenden in diesen Schlüsselbegriffen oft keine Beziehung mehr zu ihrer Erfahrung sehen, die jetzt in anderen Begriffen thematisiert wird, und zwar innerhalb des ihnen anvertrauten Bereichs des sozialpolitischen Lebens und der zwischenmenschlichen Beziehungen.[10] Das theologische Sprechen müßte deshalb systematisch an einer "Hermeneutik der Erfahrung" getestet werden, wenn der Zusammenhang von gelebter Erfahrung und Glaubensinterpretation einsichtig werden soll.[11]

Der undifferenzierte religiöse und theologische Sprachgebrauch ist mitverursacht durch fehlende Einsicht in die Anwendung logischer und linguistischer Regeln bei der Interpretation der Glaubensaussagen.[12] In

---

gibt zur Überwindung der Mängel. Vgl. auch den Beitrag von G. Sauter, Kommunikation und Wahrheitsfrage. Theologische Werkstattprobleme, in: Fides et communicatio, hrg. von D. Rössler u.a., Göttingen 197o, 28of; Sauter kritisiert dort u.a. den hohen Redundanzgrad theologischer Begriffssprache und die "semantische Irrationalität", welche die theologische Meinungsbildung heute weitgehend bestimme.

9) Vgl. W. Gössmann, a.a.O. 119

1o) Vgl. hierzu bes. E. Schillebeeckx, a.a.O. 13f

11) Vgl. hierzu ausführlicher E. Schillebeeckx, a.a.O. 15f; vgl. auch W. Gössmann, a.a.O. 12o, wo es heißt: "In sprachlicher Hinsicht darf es keine grundsätzlichen Festlegungen geben, vielmehr eine Freiheit, die allein von der außersprachlichen Erfahrung des Glaubens abhängig ist."

12) Vgl. dazu u.a. H.-D. Bastian, Kommunikation looff, bes. 1o4, wo der Autor im Hinblick auf den christlichen Sprachgebrauch sagt, daß eine Glaubenspraxis ohne Regelkompetenz undenkbar ist.

den theologischen Publikationen der letzten Jahre wird daher mit zunehmender Intensität versucht, verschiedene Aspekte der Sprachforschung für die theologische Hermeneutik aufzuschlüsseln: die strukturalistische Linguistik, die logische Sprachanalyse, die phänomenologische Sprachphilosophie und die Sprachontologie.[13]

Für die praktischen Folgen der religiösen Sprechakte und Sprachspiele wird von den Theologen betont, daß hinter dem religiösen Sprachgebrauch eine spezifische Lebensform steht, die analysierbar ist. Die Sprache-Praxis-Relation vermöge auch den Bedeutungsverlust des religiösen Sprachspiels zu beleuchten, in dem sowohl sprachlicher Mißbrauch wie gestörte Kommunikation vorliegen könnten. Das religiöse Sprachproblem sei daher keineswegs allein im Rahmen der hermeneutischen Philosophie adäquat zu behandeln, sondern für eine befriedigende Lösung dieses Problems führten analytische Methoden zu konkreteren und exakteren Ergebnissen als theologische Hermeneutik.[14]
Der Sprachanalyse wird somit im Rahmen der Theologie weithin eine "therapeutische Funktion" zugesprochen. "Geheilt" werden soll nicht ein bestimmtes, gegenwärtig vorgegebenes und normiertes religiöses oder theologisches Sprachspiel, sondern "es soll die kommunikative Potenz der christlichen Lebensform ohne Abstriche und Verkürzungen freigesetzt werden"[15].

---

13) Vgl. hierzu neben den Beiträgen von de Rudder, Schillebeeckx und Macquarry auch die Arbeiten von Grabner-Haider, der wiederholt die sprachphilosophische Fragestellung in der Theologie thematisiert; vgl. bes. ders., Semiotik und Theologie. Religiöse Rede zwischen analytischer und hermeneutischer Philosophie, München 1973 und ders., Sprachanalyse und Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische und didaktische Überlegungen, Einsiedeln 1973. Zur religionspädagogischen Fragestellung vgl. auch H. Halbfas, Fundamentalkatechetik, bes. 67ff und 195ff.

14) Vgl. hierzu bes. A. Grabner-Haider, Semiotik 2o8f; vgl. auch J. Macquarry, a.a.O. 52 und 79

15) A. Grabner-Haider, a.a.O. 2o2

Die größere Vertrautheit mit der Sprachanalyse könnte den Theologen eine tiefere Einsicht in Bedeutung, Charakter und Begrenztheit ihrer Worte vermitteln. Darum gehört die sprachanalytische Erforschung und Überprüfung der Eigenart der Bibelsprache, der Glaubenssprache und der theologischen Sprache wesentlich zur Aufgabe des theologischen Denkens.[16]

Zur Aufhellung der hermeneutischen Funktion der Theologie sollte daher Einblick gewährt werden in die Ergebnisse der sprachanalytischen Forschung, insoweit sie die Sprachspiele der Theologie und die logischen Funktionen der Glaubenssprache klären helfen.[17]

Die Aufgabe einer erweiterten theologischen Hermeneutik dürfte im Rahmen Theologischer Weiterbildung um so notwendiger sein, als sie die Teilnehmer zur eigenständigen Auseinandersetzung mit religiösen, biblischen und lehramtlichen Aussagen befähigt und so Voraussetzungen schafft für die Erweiterung der Sprachkompetenz der Teilnehmer. Das Modell der "Sprachspielteilnahme" scheint der pragmatischen Verzahnung von Sprache und Verhaltenspraxis gerechter zu werden als die bisherige Hermeneutik.[18]

Für die Erweiterung der Sprachkompetenz ist die Analyse des christlichen Sprachgebrauchs von besonderer Bedeutung, um die religiöse, die biblische und die theologische Sprache als jeweils eigenes Sprachspiel zu verstehen.

---

16) Vgl. hierzu J.P. de Rudder, a.a.O. 13 und 16 und E. Schillebeeckx, a.a.O. 22

17) Vgl. hierzu ausführlicher de Rudders Beitrag, der eine beschreibende Analyse des Sprachgebrauchs, der verschiedenen Sprachspiele der Theologie und der logischen Funktionen der religiösen Sprache gibt.

18) Vgl. zu dieser Annahme u.a. A. Grabner-Haider, a.a.O. 115, wo es heißt, daß die Bedingung für die Möglichkeit solcher Sprachspielteilnahme in der Kreativität der Sprachkompetenz der sprachlichen Zeichenbenützer zu liegen scheine.

Die religiöse Sprache ist spezifischer Ausdruck einer menschlichen Erfahrung, mit dem ein totaler persönlicher Einsatz zusammengeht. Als Glaubenssprache gibt sie eine subjektive Reflexion einer Gesamterfahrung wieder, die das Sinnenhafte übersteigt. In diesem Sinne ist sie eine Überzeugungssprache, die auf eine vertiefte Wirklichkeit verweist, welche eine für den Sprecher reale Erfahrung betrifft.[19]

Für das Verständnis der biblischen Sprache ist kennzeichnend, daß sie als Botschaft Anrede und Einladung zum Handeln ist. Die biblische Botschaft spricht von religiösen Situationen, die auffordern wollen zur personalen Glaubensentscheidung. In dieser Botschaft kommen zahlreiche Sprachspiele zu Wort, wie das Gleichnis, die Wundererzählung oder das prophetische Wort.
Zum Verständnis der Sprachspiele der Bibel gehört daher mehr als die bloße Beschreibung von Form und Zusammenhang der Texte. Neben dem Aufbau des jeweiligen Sprachspiels muß auch die ausgesprochene religiöse Situation einsichtig gemacht werden, um die tiefere Wahrheitsintention eines biblischen Textes erkennen zu können.

Die theologische Sprache schließlich ist der Versuch, die biblische Botschaft in einen Rahmen, in ein System zu bringen. Einige bleibende Konstanten dieser Systematisierung sind Aussagen über Gott, das Verhältnis zwischen Gott und Mensch, Aussagen über das "religiöse Lebensverhalten und den Lebenskreis der Glaubenden".[2o]

---

19) Vgl. J.P. de Rudder, a.a.O. 22f; der Autor greift hier zurück auf die Überlegungen von I. Ramsey, Religious Language; An Empirical Placing of Theological Phrases, London 1967.

2o) Vgl. hierzu und zum folgenden J.P. de Rudder, a.a.O. 29 und 32-36

Die theologische Sprache bildet eine Reihe von Sprachspielen einer institutionalisierten Gemeinschaft heraus, die für bestimmte existentielle Werte garantiert. Diese Werte beziehen ihre Gültigkeit aus der Glaubensüberzeugung der einzelnen Mitglieder und sind daher immer auf die Antwort im Leben der Gemeinschaft ausgerichtet.

Diese ständige Ausrichtung an der lebendigen Glaubensgemeinschaft bewahrt die Theologie davor, ein geschlossenes Gedankensystem zu sein. Die Systematisierung in den theologischen Aussagen muß daher verstanden werden als Garantie und logischer Rahmen für die Vermittlung der biblischen Wahrheit, als "Sprachregelung", die den Fortbestand und die Einheit der Glaubensgemeinschaft gewährleistet.[21]

3.12 Auswahl der Lerninhalte und Organisation der Lernerfahrungen

Die folgenden Ausführungen sind der Versuch, aus den zahlreichen Beiträgen der Andragogen und Theologen drei Aufgabenbereiche vorzustellen, denen besondere Bedeutung zukommt für die Curriculumkonstruktion im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit lerninhaltlichen und -methodischen Fragen.

---

21) Vgl. zu dieser Fragestellung ausführlicher die Arbeiten von W. Kasper; vgl. bes. ders., Dogma unter dem Wort Gottes, Mainz 1965, bes. 42f, 55f, 1o8 und 138ff; vgl. auch ders., Der Glaube und die Gläubigen heute, in: Militärseelsorge 1o (1968) 218f

In den Beiträgen wird wiederholt die Bereitschaft zur Veränderung als bleibende Aufgabe des andragogischen Lernprozesses und der christlichen Glaubenspraxis herausgestellt.[22] Die Autoren betonen die Notwendigkeit, auf die Sicherheit eines festen Lernbesitzes oder eines geschlossenen Systems fertiger Antworten zu verzichten, um offen zu sein für neue Lernerfahrungen. Für die Bewältigung dieser Aufgabe ist entscheidend, daß die Teilnehmer am Lernprozeß die Verunsicherung nicht als "notwendiges Übel" ansehen, sondern als Hilfe für die Orientierungs- und Urteilsbildung, die angewiesen bleibt auf die offene Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten und ungewohnten Situationen.[23]

Ein weiterer Aspekt in diesem Aufgabenbereich ist die Verbindung von emanzipatorischem Verhalten mit Wandel und Veränderung.[24] Dabei geht es vorrangig um die Einsicht, daß eine kritische Haltung nur überzeugend verwirklicht werden kann als Einheit von Reflexion und Aktion.[25]

Für die Bereitschaft zur Veränderung als Aufgabe des andragogischen Lernprozesses werden in den Beiträgen methodische Hilfen sichtbar. Hier geht es einmal um die Forderung, die Lernmotivation der Teilnehmer zu

---

22) Vgl. dazu weiter oben bes. die Ausführungen in 2.311 und 2.312

23) Vgl. hierzu weiter oben vor allem S. 124ff die Aussagen von Tietgens und Weinberg und S. 129ff die Aussagen der Theologen zu den positiven Aspekten des Glaubenszweifels.

24) Vgl. weiter oben S. 161f

25) Vgl. weiter oben S. 166f, wo einige Schwierigkeiten aufgezählt werden, die für die geforderte Verbindung von kritischer Reflexion mit Aktion für die didaktische Planung Theologischer Weiterbildung zu berücksichtigen sind.

verstärken, um Lernbarrieren und -widerstände zu überwinden.[26] Als weitere Hilfe für die Organisation der Lernerfahrungen wird die Möglichkeit der "Gegensteuerung" genannt, durch die der Leiter einer Lerngruppe in "regulativer Funktion" die Aspektvielfalt der unterschiedlichen Meinungen sichern kann oder durch "provozierte Verunsicherung" etwas in Frage stellt, was von den Teilnehmern am Lernprozeß als selbstverständlich angesehen wird. Die Bereitschaft zur Revision überkommener Einstellungen wird dabei vor allem als notwendige Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen und die Änderung von Fehleinstellungen gesehen.[27]

Die Möglichkeit der Verfremdung läßt sich in der Theologischen Weiterbildung u.a. verwirklichen durch die Verwendung literarischer Texte, die mithelfen können, die biblischen Glaubenswahrheiten aufzuschlüsseln.[28]

Als ein zweiter Schwerpunkt wird in der andragogischen und theologischen Diskussion die Aufgabe genannt, den Teilnehmern am Lernprozeß Hilfen zur verantworteten Selbstbestimmung zu geben. Dabei wird als ein besonderer Aspekt die Mitverantwortung der Teilnehmer für

---

26) Vgl. weiter oben S. 135ff

27) Vgl. hierzu aus der andragogischen Diskussion weiter oben S. 125ff, bes. S. 127f, wo drei methodische Möglichkeiten für den Abbau von Vorurteilen und Fehleinstellungen aufgezeigt werden. In der theologischen Diskussion wird die Aufgabe der Infragestellung überkommener Glaubensvorstellungen unter dem Aspekt der "Verfremdung" vorgestellt; vgl. weiter oben S. 132.

28) Vgl. hierzu exemplarisch "Jesus N.". Biblische Verfremdungen - Experimente junger Schriftsteller, hrg. von A. Grabner-Haider, Zürich 1972; vgl. bes. 139ff die theologische Auswertung von Grabner-Haider, der den Zusammenhang von Sprachanalyse, Verfremdung und Verkündigung aufzeigt.

gesellschaftliche Aufgaben herausgestellt. In der andragogischen Diskussion wird vor allem die Notwendigkeit zur Kompensation schichtenspezifischer Bildungsdefizite betont, wobei die Mehrzahl der Autoren fordert, daß die "Veränderungsstrategien" für den Abbau individueller und gesellschaftlicher Bildungsbarrieren mit den Betroffenen selbst erarbeitet werden.[29] In der theologischen Diskussion wird die soziale Mitverantwortung in der Forderung angesprochen, verantwortete Glaubensbegründung müsse vor allem die gesellschaftlichen Implikationen des christlichen Glaubensverständnisses aufzeigen und von Anfang an eine gesellschaftskritische Funktion übernehmen.[30] Für die Verwirklichung der Selbstbestimmung wird im Hinblick auf die Organisation der Lernerfahrungen von Andragogen und Theologen eine stärkere altersspezifische Differenzierung gefordert, die auch die sozialen Aspekte der Lernfähigkeit einbezieht.[31] Die Aktivierung des vorhandenen Lernpotentials wird in Zusammenhang gebracht mit einer ermutigenden Lernstrategie, die das

---

29) Vgl. hierzu weiter oben S. 142ff die Ausführungen zur politischen Variante im Aufgabenverständnis von Weiterbildung und bes. S. 146ff die Positionen von Strzelewicz und Siebert, die vor allem hinweisen auf die Notwendigkeit von Lern- und Entscheidungshilfen für die Verwirklichung der Selbstbestimmung.

30) Vgl. hierzu weiter oben S. 149ff, vor allem die Beiträge von Metz, Lehmann und Greinacher und S. 221ff die Aussagen zum gesellschaftlichen Auftrag der Kirche, bes. S. 223, wo die Sensibilisierung des Gewissens für gesellschaftliche Aufgaben als ein Schwerpunkt der theologisch-sozialen Reflexion und der kirchlich-pastoralen Praxis bezeichnet wird. Als mögliche Orientierungshilfe für die Auswahl der Lerninhalte Theologischer Weiterbildung vgl. bes. S. 15off, wo Metz vier Grundzüge einer verantworteten Glaubensbegründung aufzeigt.

31) Vgl. weiter oben S. 2o2ff, bes. 2o5f; vgl. auch S. 191, wo die Differenzierung des Lernangebots in Zusammenhang gesehen wird mit der Heterogenität der Lerngruppen.

Selbstvertrauen der Teilnehmer schrittweise stärkt, und mit der Anleitung zur selbständigen Problemfindung und -lösung als Voraussetzung für kreatives und divergierendes Denken und Handeln.[32]

Ein dritter Aufgabenkomplex umfaßt die Sensibilisierung der Teilnehmer für kommunikative Prozesse.[33] Die Andragogen und Theologen betonen für diese Aufgabe einmal die Bedeutung der Wahrnehmungsfähigkeit für irrationale und emotional begründete Faktoren, die den Lernerfolg positiv oder negativ beeinflussen. Der Befriedigung affektiver Bedürfnisse wird dabei besondere Relevanz zugesprochen für die soziale Interaktion innerhalb einer Lerngruppe, wenn diese Hilfestellung geben will für die Bewältigung einer Konfliktproblematik.[34]

Die Sensibilisierung für kommunikative Prozesse wird in den Beiträgen weiterhin unter dem sprachlichen Aspekt erörtert. Den Andragogen geht es dabei vorrangig um das Einüben der Artikulationsfähigkeit für den

---

32) Vgl. weiter oben S. 147f; als didaktisch-methodische Orientierungshilfe vgl. dort besonders den Hinweis Sieberts auf die prinzipielle Schwierigkeit der andragogischen Lernprozesse, in denen die Selbstbestimmung der Teilnehmer nur bedingt erlernbar ist. - Als Anregung für die methodische Bewältigung dieser Aufgabe vgl. auch K.H. Flechsig, Erziehung zur Kreativität, in: Leitlinien der Erwachsenenbildung 273-293, bes. 281ff, wo Aspekte der Methodenkonzeption vorgestellt werden und 285ff, wo Flechsig Variablen für die Entwicklung einer Methode aufzeigt; vgl. auch 291-293, wo die einschlägige deutschsprachige und ausländische Literatur zu diesem Aufgabenbereich vorgestellt wird.

33) Vgl. hierzu weiter oben S. 168ff

34) Vgl. dazu aus der andragogischen Diskussion weiter oben bes. S. 172f, wo die Gruppe als mögliche Hilfe für die Identitätskrise beschrieben wird, die durch Umlernen und Neuorientierung verursacht wird. Als Vorbedingung für die optimale Entwicklung von Kommunikation wird besonders die Verminderung von Angst betont. Aus der theologischen Diskussion vgl. weiter oben S. 183ff, wo die Funktion

Abbau von Verständigungsschwierigkeiten. Für die Erweiterung der sprachlichen Flexibilität wird es als eine notwendige Hilfe angesehen, die innersprachliche Mehrsprachigkeit als zentrales Vermittlungsproblem bewußt zu machen.[35]

In den theologischen Beiträgen wird die sprachliche Komponente vorwiegend als untrennbarer Zusammenhang von christlicher Verkündigungskompetenz und menschlicher Sprachkompetenz gesehen, wobei besonders das "generative Sprachsystem des Glaubens" als gemeinsames Kommunikationsprinzip betont wird.[36]

Eine Orientierungshilfe für die Auswahl der Lerninhalte dürfte im Hinblick auf die Erweiterung der christlichen Sprachkompetenz u.a. die Auseinandersetzung mit überkommenen Glaubensformeln sein und auch die selbständige Erarbeitung neuer Sprachspiele des Glaubens als zeitgemäßer Versuch einer verantworteten Glaubensbegründung. Als Beispiel läßt sich hier die Möglichkeit der Analyse bereits vorhandener "Kurzformeln des Glaubens" angeben oder der Entwurf neuer Glaubensformeln, die von den Teilnehmern selbst formuliert werden als konkreter Ausdruck ihrer existentiellen Situation.[37]

---

der Gruppe in der kirchlichen Praxis vor allem im Hinblick auf die "religiöse Identitätskrise" im Kontext "religiöser Sozialisation" gesehen wird.

35) Vgl. weiter oben S. 174ff

36) Vgl. weiter oben S. 179f, wo vorrangig die Position Bastians dargestellt wird.

37) Die Forderung nach einer "Kurzformel des Glaubens" als einer verständlichen und zeitgemäßen "Verkündigungsformel" ist in den letzten Jahren wiederholt von führenden Theologen thematisiert worden, u.a. auch von K. Rahner, der selbst mehrmals den Versuch gemacht hat, eine solche Grundformel des Glaubens zu entwerfen. - Vgl. zu diesem Fragenkomplex an weiterführender Literatur u.a. R. Bleistein, Kurzformel des Glaubens. Prinzip einer modernen Religionspädagogik, Würzburg 1971; Glaube elementar. Versuche einer Kurzformel des Christlichen, hrg. von J. Schulte, Essen 1971; Ph. Kaiser, Die Glaubensbekenntnisse der Kirche in Geschichte und Gegenwart, in: Glaubens-

Für die Auseinandersetzung mit neuen Glaubensformeln, als Hilfe für die Erweiterung der Sprachkompetenz der Teilnehmer, stellt sich im Rahmen Theologischer Weiterbildung u.a. die Aufgabe, die Forderung nach Kurzformeln des Glaubens zu begründen, die innere Struktur dieser Formeln einsichtig zu machen und vor allem die besondere Funktion aufzuzeigen, die ihnen für die christliche Glaubenspraxis zukommt. Dabei ist die Einsicht entscheidend, daß diese Glaubensformeln nicht die Wahrheit selbst als Gegenstand des Glaubens zum Thema haben, sondern die Glaubenspraxis. Das Ziel dieser Formeln ist, dem Menschen zu sagen, was christlicher Glaube heute bedeutet, welche Chance und welche Verpflichtungen damit gegeben sind. Dieser funktionale Charakter der Glaubensformel zeigt sich auch in der Mehrzahl der bisher vorliegenden Entwürfe einer Kurzformel, die durch die starke Betonung der ethischen Verpflichtung des Glaubens zu einem Handlungsmodell für die christliche Glaubenspraxis werden.[38]

Die stärkere Hinwendung zur Glaubenspraxis als Kriterium der Kurzformel macht gleichzeitig auch die Grenzen dieser Formulierungen deutlich. Die Glaubensformel als geschichtliche Antwort ist notwendig einseitig

---

verständnis, Glaubensvermittlung, Erwachsenenbildung, hrg. von G. Koch/J. Pretscher, Würzburg 1972, 37-61; W. Kasper, Zum Problem der Rechtgläubigkeit in der Kirche von morgen, in: Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen 82ff; K. Lehmann, Kurzformel des christlichen Glaubens, in: Handbuch der Verkündigung I, hrg. von B. Dreher/N. Greinacher/ F. Klostermann, Freiburg 197o, 274-295; H. Schuster, Kurzformel des Glaubens und seiner Verkündigung, in: Rechenschaft vom Glauben. Weihnachts-Seelsorgetagung 2.-4. Jänner 1969, Wien 1969, 117-135 und A. Stock, Kurzformeln des Glaubens. Zur Unterscheidung des Christlichen bei Karl Rahner, Einsiedeln-Köln 1971

38) Vgl. hierzu u.a. Ph. Kaiser, a.a.O. 6o und "Glaube elementar" 123

und zeitbedingt, und so kann auch die Kurzformel kein "Allheilmittel" sein, sondern nur ein Angebot zur Einführung in die Grundwahrheiten des christlichen Glaubens, die in ihrer existentiellen Bedeutung erschlossen werden sollen. Die neuen Entwürfe einer Grundformel des Glaubens müssen immer in dieser "Hilfsfunktion" gesehen werden, wenn sie ihre Legitimität für den Prozeß Theologischer Weiterbildung bewahren sollen.[39] Dabei geht es nicht primär um die konkreten Formeln selbst, sondern um die Bewußtseinsbildung, die durch die Konfrontation mit den neuen Grundformeln des Glaubens erreicht werden soll.

In der Theologischen Weiterbildung bietet sich hier die Möglichkeit, durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kurzformeln konkret auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer einzugehen. Dabei müßte deutlich werden, daß die Kurzformel immer ein freies Angebot bleibt, das darum auch nur sehr diskret und zurückhaltend eingesetzt werden darf.[40]

Theologische Weiterbildung sollte sich jedoch nicht begnügen mit der Interpretation der Entwürfe, die bisher von bedeutenden Theologen vorgelegt worden sind. Die Auseinandersetzung mit diesen Grundformeln des Glaubens sollte eine Aufforderung sein zur Formulierung eigener Kurzformeln, als Versuch einer persönlichen Rechenschaft über den Glauben. Die bisher veröffentlichten Ergebnisse aus Akademietagungen und Theologischen Seminaren zeigen, daß mit Hilfe sachge-

---

39) Vgl. hierzu vor allem W. Kasper, Was heißt eigentlich christlich? in: J. Schreiner (Hrg.), Die Kirche im Wandel der Gesellschaft, Würzburg 197o, 1oo und ders., Zum Problem der Rechtgläubigkeit 87; vgl. auch K. Lehmann, a.a.O. 278

40) Vgl. zu dieser Forderung u.a. K. Lehmann, a.a.O. 294

mäßer Anleitung persönliche Glaubenszeugnisse entstehen, als offene Konfrontation der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer mit dem fundamentalen Anspruch der christlichen Botschaft.[41] Dabei wird deutlich, daß die stärkere Differenzierung nach Zielgruppen für die Erarbeitung eigener Kurzformeln eine entscheidende methodische Hilfe darstellt, um die existentielle Glaubenserfahrung der jeweiligen Adressaten anzusprechen und sie zu befähigen, diese Erfahrung sprachlich zu artikulieren.[42]

3.13 Analyse des Bedingungsgefüges Theologischer Weiterbildung

Die andragogischen und theologischen Beiträge lassen sich für die Curriculumkonstruktion weiter auswerten im Hinblick auf die Determinanten "Individuum", "Gesellschaft" und "Wissenschaft", die in ihrer wechselseitigen Bezogenheit das "Bedingungsgefüge" Theologischer Weiterbildung ausmachen.[43]

Im folgenden wird der Faktor "Individuum" vor allem auf die Bedürfnisse und Interessen der potentiellen Teilnehmer am andragogischen Lernprozeß bezogen; der Faktor "Gesellschaft" vorwiegend auf gesellschaftliche und kulturelle Wertvorstellungen und Probleme; der

---

41) Vgl. hierzu exemplarisch "Glaube elementar" 89-117, wo die Ergebnisse von drei Akademietagungen aufgezeichnet sind, die das Problem einer Kurzformel des Christlichen zum Thema hatten; die Adressaten waren Studenten, Primaner und Ehefrauen.

42) Vgl. dazu auch W. Bartholomäus, Theologische Erwachsenenbildung als Kommunikationsprozeß, in: E. Feifel (Hrg.), Erwachsenenbildung 95ff, wo die Versprachlichung von Glaubenserfahrungen als Aufgabe Theologischer Erwachsenenbildung beschrieben wird.

43) In den meisten Diskussionsbeiträgen zur Frage nach den "Quellen" oder "Determinanten" des Curriculum werden diese drei Bezugsfelder angegeben;

Faktor "Wissenschaft" wird auf die theologische Diskussion bezogen, insoweit diese als Fachwissenschaft beitragen kann zur Klärung des Bedingungsgefüges Theologischer Weiterbildung. Die Orientierungshilfen aus der theologischen Diskussion werden dabei exemplarisch für die Frage der "kirchlichen Bindung" konkretisiert. Die Frage der "Kirchlichkeit", die in Auswertung der Synodenumfragen als "pädagogisch relevanter Ansatzpunkt" für theologische Bildung bezeichnet wird[44], kann Einblick geben in die gegenwärtige "Glaubenssituation" und damit zugleich Konkretionen im Hinblick auf die religiöse Situation der potentiellen Teilnehmer und die gesellschaftlichen Wertvorstellungen, die sich mit dem Glauben assoziieren[45].

Die Aussagen zum Bedingungsfaktor "Individuum" lassen sich vorwiegend als Hinweise auf anthropologische Prämissen des andragogischen Lernprozesses zusammenfassen: Dabei wird einmal die Bereitschaft zur dialogischen Auseinandersetzung und zur kritischen Offenheit als Voraussetzung für jegliches Weiterlernen erwähnt.[46] Als weitere Voraussetzung für den Lernerfolg wird auf die Befriedigung affektiver Bedürfnisse der Teilnehmer am Lernprozeß hingewiesen.[47] Ansatzpunkte für anthropologische Prämissen sind auch im Aufweis

---

vgl. dazu u.a. H. Neuser, a.a.O. 97ff, wo Übereinstimmungen der verschiedenen Ansätze zur Curriculumentwicklung und offene Probleme aufgezeigt werden.

44) Vgl. D. Knab, Die Synodenumfragen auf pädagogisch-religionspädagogische Fragen und Ansatzpunkte 138; K. Lehmann, Konflikte und Chancen in Glaubensverständnis und Verkündigung 53 und 59ff und L. Roos, Kirchlichkeit und gesellschaftliche Diakonie der Kirche 223f

45) Vgl. hierzu ausführlicher K. Hemmerle, Was heißt Glaubenssituation? Theologische Gesichtspunkte und methodische Konsequenzen für eine Situationsanalyse, in: Befragte Katholiken 23-42

46) Vgl. weiter oben bes. S. 124f

47) Vgl. weiter oben S. 172

des Zusammenhangs von Lernmotivation und Lernbereitschaft zu finden und im Hinweis auf den "Rollenkonflikt" des Erwachsenen, der weitgehend bedingt ist durch das Lernklima der Gesellschaft.[48]

Ein weiterer Fragenkomplex, der Auskunft gibt über Bedürfnisse und Interessen der potentiellen Teilnehmer am andragogischen Lernprozeß, ist die Einbeziehung empirischer Forschungsergebnisse: Hier werden in der andragogischen Diskussion vor allem Ergebnisse der Lernpsychologie zur Frage der Lernfähigkeit der Erwachsenen aufgegriffen.[49]

In der theologischen Diskussion ist der Rückgriff auf soziologische Umfrageergebnisse von Bedeutung, die Aussagen machen über das Niveau des tatsächlich vorhandenen "Glaubenswissens" bei erwachsenen Christen und die Zunahme des Interesses an theologischer Sachinformation in der Öffentlichkeit.[50] Als weitere Orientierungshilfe können die Ergebnisse der Synodenumfragen dienen, die sich mit den unterschiedlichen Erwartungen der deutschen Katholiken an die Kirche auseinandersetzen.[51]

Für die Analyse des Bedingungsfaktors "Gesellschaft" finden sich Orientierungshilfen in den schichtenspezifischen Konzepten einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung, insofern diese beitragen will zur Überwindung der individuellen und gesellschaftlichen Bil-

---

48) Vgl. weiter oben S.136ff; vgl. auch weiter oben S. 198ff, wo der Einfluß sozio-kultureller Faktoren auf die Bildungsvorstellungen beschrieben wird; vgl. bes. S. 202 den Hinweis auf die Auswirkung der unterschiedlichen Bildungsvorstellungen auf die Teilnehmerstruktur der Weiterbildungs-Veranstaltungen.

49) Vgl. weiter oben S. 202ff

50) Vgl. weiter oben S. 214ff; vgl. bes. S. 218 den kritischen Hinweis auf die ungenügende Berücksichtigung der existentiellen Fragesituation der Teilnehmer bei der Auseinandersetzung mit Glaubensfragen.

51) Vgl. weiter oben S. 219ff, bes. S. 222 das wichtige Umfrageergebnis, daß das Verhältnis zur Kirche

dungsbarrieren und -defizite.[52] Im Zusammenhang damit steht die Aufgabe der Erweiterung der sprachlichen Flexibilität, wobei durch Bewußtmachung des unterschiedlichen Sprachverhaltens Hilfen für die Überwindung der Sprachbarrieren gegeben werden sollen. Entscheidend ist hier der Hinweis, daß die Bildungsbereitschaft nicht vorrangig vom sozialen Status, sondern vor allem von der Vorbildung der Teilnehmer abhängt, da die Beherrschung der "Formalsprache" Bedingung für Sachkenntnis, Kooperation und produktives Weiterlernen ist.[53]

Weitere Orientierungshilfen für den Faktor "Gesellschaft" liegen in den gesellschaftsstrukturellen Erwägungen der empirisch-soziologischen Weiterbildungsforschung vor, die u.a. den engen Zusammenhang zwischen Gesellschaftsbildern und Verhaltensmustern deutlich machen, welche die Bildungsvorstellungen und die Grenzen der Lernbereitschaft Erwachsener bestimmen.[54]

---

nicht durch deren gesellschaftliche Präsenz, sondern durch die spirituelle Orientierung bestimmt wird.

52) Vgl. weiter oben S. 143ff, bes. den Ansatz von Negt, der in seiner Theorie der Arbeiterbildung vor allem die Notwendigkeit situationsbezogener und konfliktorientierter Lernprozesse als Hilfe zur Bewußtseinsbildung betont.

53) Vgl. weiter oben S. 173ff, bes. S. 177, wo die Fähigkeit im Umgang mit der Formalsprache in ihrer Bedeutung für das Berufsleben aufgezeigt wird.

54) Vgl. hierzu weiter oben S. 198ff, wo die wechselseitige Beziehung von individuellen und gesellschaftlichen Faktoren besonders deutlich wird.

Für den Bedingungsfaktor "Wissenschaft" dürften die Aussagen zur "Theologie der Frage" relevant sein, besonders die Beiträge, die den Zweifel als intensivierte Form der Frage und damit als notwendiges Element des Glaubens bezeichnen. Für die gegenwärtige Glaubenssituation ist dabei der Hinweis beachtenswert, daß bei der Auseinandersetzung mit Glaubensfragen die "Glaubenskrise" und die Ungewißheit des Glaubens nicht ausgeklammert werden können.[55]

Als Einblick in den aktuellen Stand der theologischen Wissenschaft ist weiterhin die Aufforderung zur "Rechenschaft vom Glauben" bedeutsam, für die die Notwendigkeit "intellektueller Redlichkeit" im offenen Dialog innerhalb der pluralistischen Gesellschaft betont wird und die Bereitschaft, die gesellschaftlichen Implikationen des christlichen Glaubensverständnisses in der Glaubenspraxis zu verwirklichen.[56]

Eine Orientierungshilfe für die Analyse des Faktors "Wissenschaft" geben auch die Beiträge, die sich mit der Anwendung der Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis auseinandersetzen. Dabei geht es in der theologischen Diskussion vorrangig um Hilfestellung bei der religiösen Identitätskrise und Sozialisationsproblematik des heutigen Menschen durch den Aufbau "ekklesiologischer Kommunikation".[57]

---

55) Vgl. weiter oben S. 128ff, bes. S. 132 die Forderung Bastians, das "Fragen des Laien" müsse in der Kirche viel stärker als bisher institutionalisiert und privilegiert werden.

56) Vgl. hierzu weiter oben S. 148ff, bes. die Ausführungen von Halbfas und Metz; vgl. auch weiter oben S. 166f die Ausführungen zur Praxisrelevanz des christlichen Glaubens.

57) Vgl. weiter oben S. 183ff, bes. die Beiträge von Hollweg und Emeis. Als Parallele zum gesellschaftlichen Bereich vgl. auch weiter oben S. 169f., wo die kommunikative Funktion der Erwachsenenbildung als Hilfe für die Überwindung gesellschaftlicher Kommunikationsschwierigkeiten herausgestellt wird.

Ein wichtiger Fragenkomplex für den Bedingungsfaktor "Wissenschaft" ist schließlich die Auswertung soziologischer Einsichten innerhalb der Theologie.[58] Die angemessene theologische Auseinandersetzung mit Ergebnissen der empirischen Sozialforschung ist von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die Auswahl und Bestimmung relevanter Ansatzpunkte für Theologische Weiterbildung.[59]
Als Orientierungshilfe für die Analyse der gegenwärtigen Glaubenssituation dürften vor allem die Hinweise auf die Dissonanzgefühle der Katholiken im Hinblick auf die Faktoren "Sexualität" und "Glaubensfragen", die Erwartungen an die Kirche und die Formen und Probleme der kirchlichen Bindung entscheidend sein.[60]

Die folgenden Überlegungen werden versuchen, exemplarisch die Frage der kirchlichen Bindung in ihrer Bedeutung für die Analyse des Bedingungsgefüges Theologischer Weiterbildung zu konkretisieren. Dabei geht es unter theologischem Gesichtspunkt nicht nur darum, Formen und Probleme der "Kirchlichkeit" zu konstatieren, sondern auch um die Klärung der Frage, welches Verhältnis in der gegenwärtigen Situation zwischen dem allgemeinen Verstehenshorizont, der "hermeneutischen Grundverfassung unseres Zeitalters" und der Traditionsgeschichte des christlichen Glaubens besteht.[61] Die

---

58) Vgl. weiter oben S. 2o9ff

59) Vgl. hierzu weiter oben bes. S. 228f die Ausführungen von D. Knab, die in Auswertung der Synodenumfragen pädagogisch relevante Ansatzpunkte für die religiöse und theologische Bildung nennt.

60) Vgl. zu diesen Hinweisen ausführlicher die Ergebnisse im Forschungsbericht 12ff, 38f, 24ff und 94ff; zur Auswertung der Umfrageergebnisse vgl. bes. D. Knab, a.a.O. 135-138.

61) Vgl. dazu K. Hemmerle, a.a.O. 36f, wo der Autor die Klärung dieses Verhältnisses als eine "programmatische Konsequenz" für die Analyse der Glaubenssituation fordert.

Klärung dieser Fragestellung wird im folgenden unter dem Aspekt des "Glaubenspluralismus" versucht, insoweit dieser relevant ist für Formen und Probleme kirchlicher Bindung.

Um die Frage des "Glaubenspluralismus" in ihrer Bedeutung für die faktische Glaubenssituation einsichtig zu machen, geht es zunächst darum, zwei Hauptbedeutungen des Pluralismus zu unterscheiden[62]: Der theologische Pluralismus auf der Ebene der Mitteilung besagt, daß dieselbe theologische Erkenntnis verschieden formuliert werden kann, als Ausdruck der Verschiedenheit der jeweiligen Entstehungssituation. Dieser Pluralismus der theologischen Lehrmeinungen - die ihren Niederschlag fanden in einzelnen theologischen Schulen - muß unterschieden werden von einem Pluralismus, der eine tiefer reichende Divergenz der Ansichten und Entscheidungen bezeichnet: der Pluralismus in der Wahrnehmung des Glaubens und der Werte, der die geistige Existenz des heutigen Menschen entscheidend mitbestimmt.

Aus diesem "geistigen Pluralismus" ergibt sich als eine Konsequenz, daß es dem Glaubenden in der heutigen Zeit nicht mehr möglich ist, eine adäquate positive Synthese zu vollziehen zwischen seinem eigenen Verständnis der kirchenamtlichen und theologischen Glaubensaussagen und den übrigen Erkenntnissen, Bestrebungen und Mentalitäten seiner Zeit.[63] Diese Erkenntnis bedeutet für den Glaubenden den Verzicht auf eine homogene christliche Weltanschauung; der christliche Glaube ist vielmehr als ein "partikuläres Moment" im geistigen Pluralismus der heutigen Zeit zu

---

62) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. C.-J. Pinto de Oliveira, Kirche, Orthodoxie und pluralistische Gesellschaft, in: Concilium 5 (1969) 462-471; K. Rahner, Der Pluralismus in der Theologie 462-471 und E. Schillebeeckx, Glaubensinterpretation 54ff

63) Vgl. zu diesen Ausführungen vor allem auch K. Rahner, Der Glaube des Christen 262-285, bes. 267ff

verstehen. Wenn der Glaube in diesem Sinn ein partikuläres Moment in der geistigen Existenz der Glaubenden geworden ist, dann kann er das, was er von sich aus theologisch sein will, nur verwirklichen, "wenn er sich selber versteht als die Hoffnung auf die eschatologische Wahrheitsversöhnung" als einzig legitimer Synthese des christlichen Glaubens.[64]

Bei der Auseinandersetzung mit dem Glaubenspluralismus geht es weiterhin um die Einsicht, daß ein Theologe, oder eine Gruppe von Theologen nur einen "perspektivistischen" Blick auf die Gesamtheit der Glaubenswirklichkeit haben können, sowohl qualitativ wie quantitativ.[65] Theologischer Pluralismus ist in dieser Hinsicht zugleich Pluralismus in Glaubensinterpretation, die die theologische Deutung der christlichen Glaubensaussagen in unterschiedlichen Aspekten darbietet.

Für den Glaubenden ergibt sich aus diesem unvermeidlichen und auch unüberwindlichen theologischen Pluralismus die Folgerung, daß die differenzierten theologischen Lehrmeinungen einen "Pluralismus der Glaubensverständnisse" legitimieren.

---

64) Vgl. a.a.O. 272

65) Vgl. hierzu und zum folgenden bes. E. Schillebeeckx, a.a.O. 54-56 und H. Halbfas, Theologie und Lehramt, in: Die Funktion der Theologie in Kirche und Gesellschaft, hrg. von P. Neuenzeit, München 1969, 185

Mit den pluralen theologischen Ansichten nimmt jedoch auch die Konfliktproblematik zu. Der Pluralismus im Glaubensverständnis erschwert eine "orthodoxe" Neuinterpretation der Glaubensaussagen und läßt die Frage aufkommen, inwieweit eine Neuformulierung noch dem authentischen Verständnis des christlichen Glaubens entspricht.[66]

Die gegenwärtige Krise und Unsicherheit in Glaubensfragen zeigt deutlich, daß die Glaubenden schlecht vorbereitet sind auf das Leben in einer pluralistischen Glaubensgemeinschaft.[67] In dieser Situation besteht die erhöhte Gefahr, sich auf eine "Gettomentalität" zurückzuziehen, um die überkommenen Glaubensvorstellungen als einzig mögliche Form der "Rechtgläubigkeit" zu retten; dabei hält man jeden, gewiß oft unbequemen Pluralismus in der Theologie für eine Sprengung der Einheit im Glauben.[68]

---

66) Als Beispiel für einen ungelösten Pluralismus führt Schillebeeckx hier den Unterschied zwischen dem holländischen Neuen Katechismus und der Glaubensvorstellung der "römischen Schule" von dem an, was in Jesus Christus zur Sprache gebracht worden ist. In dieser theologischen Auseinandersetzung ist ein gegenseitiges Verständnis grundsätzlich möglich; die praktische "Verständigung" erweist sich aber als unmöglich, da beide theologischen Gruppen von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Denkansätzen ausgehen; vgl. a.a.O. 56f.

67) Vgl. hierzu exemplarisch den Beitrag von F. Haarsma, Die Lehre der Kirche und der Glaube ihrer Glieder 9ff, bes. 36 und W. Kasper, Zum Problem der Rechtgläubigkeit 37-43

68) K. Rahner hat diesen Trend vor allem als Gefahr für die katholische Kirche in Deutschland nachgewiesen; vgl. hierzu seinen Beitrag "Marsch ins Getto?" in: Stimmen der Zeit, Januar 1972, 1f;

In diesem Zusammenhang sollte auch deutlich werden, daß der Pluralismus der Glaubensverständnisse eine Multiformität kirchengebundener Religiosität mit sich bringt. Die Frage der "partiellen Identifikation" mit der Kirche, der "distanzierten Kirchlichkeit" oder der "außerkirchlichen Religiosität" hat in den letzten Jahren in der theologischen Diskussion starke Beachtung gefunden. Dabei geht es um den Versuch, mit Hilfe dieser Begriffe die Probleme der offenbar nicht "total identifizierten" Kirchenangehörigen aufzugreifen und im Rahmen einer fundamentalen Überprüfung des kirchlichen status quo sowie der Chancen für mögliche neuartige Glaubenspositionen neu zu überdenken.[69]

Bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der partiellen Identifikation oder der außerkirchlichen Religiosität geht es vorrangig um die Tatsache, daß durch

---

vgl. auch K. Lehmann/K. Rahner (Hrg.), Marsch ins Getto? Der Weg der Katholiken in der Bundesrepublik, München 1973. In diesem Sammelband nehmen wichtige Vertreter des deutschen Katholizismus die Warnung Rahners vor einem solchen Marsch ins Getto zum Anlaß, um zu dieser Frage klar und engagiert Stellung zu beziehen; vgl. bes. die Beiträge von H. Fries, Marsch ins Getto im Bereich der Ökumene? 4off; F. Hamburger, Kirchlichkeit und Gettomentalität 56ff; K. Hemmerle, Viele Wege führen ins Getto 7off und K. Lehmann, Thesen zur Diagnose des Getto-Verdachtes 1o7ff.

69) Vgl. hierzu die Literaturangaben zu dieser Fragestellung weiter oben 0.1, besonders die Beiträge von F.X. Kaufmann, Kirchliche und außerkirchliche Religiosität und H. Schlette, Die sogenannte "partielle Identifikation" mit der Kirche. Vgl. auch R. Zerfaß, Die "distanzierte Kirchlichkeit" als Herausforderung an die Seelsorge, in: Lebendige

die komplexere Bewußtseinsstruktur des modernen Menschen die kirchliche Religiosität als unproblematische Entsprechung von kirchlich geprägtem Milieu und subjektivem Bewußtsein der Glaubenden historisch nahezu unmöglich geworden ist.[70] Die veränderte Bewußtseinsstruktur hat zu einer Unterscheidung von Kirchlichkeit und Religiosität geführt, durch die das Problem der religiösen Identifikation der Kirchenmitglieder komplexer und auch schwieriger geworden ist. Bei der Teilidentifikation mit der institutionellen Kirche handelt es sich daher nicht einfach um kirchenlose Christen; denn auch die distanzierten Kirchenmitglieder spüren deutlich, "daß ein völlig institutionsfreies Christentum in unserer geschichtslosen Gesellschaft auch die christliche Tradition selbst verlieren würde"[71]. Doch es gibt bisher für diese Gruppe in Theologie und Kirche noch keine zureichenden Kriterien. Die Theorien der Kirchengliedschaft antworten auf die Frage der partiellen Identifikation überhaupt nicht bzw. nur mit negativen Schlagworten, indem sie die distanzierten Kirchenmitglieder als "Randchristen" oder "Taufscheinchristen" kennzeichnen.[72] Mit dieser negativen Qualifizierung wird jedoch das Positive, das in einer solchen partiellen Identifikation liegen kann, von vornherein übersehen und die unkritische, mehr oder weniger konfliktlose Totalidentifizierung wird als indiskutables Ideal unterstellt.

Seelsorge 22 (1971) 249-266 und P.M. Zulehner, Religion nach Wahl. Grundlegung einer Auswahlchristenpastoral, Wien 1974

70) Vgl. hierzu u.a. F.X. Kaufmann, a.a.O. 95ff und G. Schmidtchen, Katholiken im Konflikt 182

71) J.B. Metz, Reform und Gegenreformation heute 29

72) Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen bes. J.B. Metz, Reform und Gegenreformation heute 29f und H. Schlette, a.a.O. 399f

In der theologischen Diskussion der letzten Jahre wird daher wiederholt die Forderung erhoben, die kirchlichen Gemeinschaften müßten sich durch das Phänomen der distanzierten Kirchlichkeit fragen lassen, ob diese Form der christlichen Existenz nicht gerade dem Gewissen der Glaubenden entspringt, "dem kritischen Gespür für jenen Überschuß an eschatologischer Wahrheit des Christentums, der in der einen kirchlichen Institution nicht zureichend zur Erscheinung kommt" [73]. In dieser Hinsicht könnte gerade das Phänomen der partiellen Identifikation zum Anlaß für Veränderungen in Gestalt und Verhalten der kirchlichen Gemeinschaften werden und damit zu einer Kritik am Modell der "totalen Identifikation". [74] Die komplexeren Identitätsbedingungen, die durch die Unterscheidung von Kirchlichkeit und Religiosität mitbedingt sind, könnten somit von erheblicher Bedeutung für die Zukunft der Kirche sein; denn nur in dem Maß, als eine Kirche in ihrer Selbstdeutung und Selbstauslegung das komplexere Schema thematisiert, macht sie es dem einzelnen Gläubigen möglich, sein Unbehagen als Kirchenmitglied zu deuten und seine religiöse Identität im Bezug auf Kirche innerhalb der kirchlichen Gemeinschaft zu definieren. Wenn ihm eine nähere Bestimmung von Kirchlichkeit und Religiosität kirchlicherseits vorenthalten wird, so bleibt ihm - sofern

---

73) J.B. Metz, a.a.O. 30

74) Vgl. hierzu ausführlicher H. Schlette, a.a.O. 400-402, wo der Autor aufzuzeigen versucht, daß die totale Identifikation "theologisch als absurd zu qualifizieren ist"; vgl. ergänzend dazu auch die persönliche Stellungnahme von I. Hermann, in: Warum bleibe ich in der Kirche? hrg. von W. Dirks/E. Stammler, München 1971, 89-94, bes. 92f, wo Hermann die Vollidentifikation mit der römisch-katholischen Kirche als Verrat am Anspruch des Evangeliums bezeichnet. Zur Frage der totalen Identifikation vgl. auch H.-D. Bastian, Theologie als Marktforschung 163 und F. Hamburger, a.a.O. 56ff, wo von den Fehlformen der totalen Identifikation die Rede ist.

er eine Identifikation von beidem nicht zustande bringt - nur der Verzicht auf wenigstens eine der beiden Dimensionen übrig: "ritualistisches Mitläufertum einerseits oder enttäuschte Abwendung von der Kirche andererseits" [75].

Diese Überlegungen sollten mithelfen, die partielle Identifikation als Bedingung der Möglichkeit "wahrer Identifikation" einsichtig zu machen. Gleichzeitig sind aber auch die Konsequenzen aufzuzeigen, die sich aus diesem erneuerten Kirchenverständnis für die Glaubenspraxis ergeben. [76]
Hier geht es einmal um die Einsicht, daß die partielle Identifikation sich bis in jede Ortsgemeinde hinein Ausdruck verschaffen wird in Gestalt verschiedener Gruppierungen und Interessenlagen. Eine innerkirchliche Parteien- oder Fraktionsbildung kann daher als sinnvolle Institutionalisierung solcher Teilidentifikation nicht ausgeschlossen werden. [77]
Da die partielle Identifikation sich einer Kontrolle entzieht, die am Modell der totalen Identifikation orientiert bleibt, kann sie zu Situationen führen, die nur noch die einzelnen Glaubenden selbst verantworten. In diesen entscheidenden Situationen ist die "Einheit" der kirchlichen Gemeinschaft mehr denn je abhängig von dem realen Vertrauen, das das

---

75) F.X. Kaufmann, a.a.O. 97

76) Vgl. zum folgenden bes. H. Schlette, a.a.O. 404f

77) Zu möglichen Konkretionen einer innerkirchlichen Parteien- und Fraktionsbildung vgl. exemplarisch "Offene Gemeinde", Memorandum deutscher Katholiken, hrg. vom Bensberger Kreis, als Sonderdruck abgeheftet in: Publik-Forum 3 (1973) Nr. 4. In diesem Memorandum wird die Suche nach Möglichkeiten "Offene Kirche - Offene Gemeinde" zu verwirklichen unter folgenden Stichworten thematisiert: I. Rapide Veränderungen in der Gesellschaft. II. Die Ratlosigkeit der Kirche. III. Erfahrungen christlicher Gruppen - eine Zwischenbilanz. IV. Aufgaben einer Arbeitsgemeinschaft "Offene Kirche - Offene Gemeinde". V. Überlegungen zur Gründung einer Arbeitsgemeinschaft "Offene Kirche - Offene Gemeinde".

kirchliche Lehramt aufbringt.[78]

Als weitere Folgerung ergibt sich aus der Anerkennung der distanzierten Kirchlichkeit die Forderung nach einer neuen Sensibilität und positiven Einstellung gegenüber denjenigen, die aus Glaubensverantwortung heraus neue Wege innerhalb der kirchlichen Gemeinschaft suchen, um die biblische Wahrheit vor den Anforderungen und Ansprüchen der Gegenwart glaubwürdiger zu vermitteln. Denn die partielle Identifikation enthält zugleich auch den Auftrag zur Kirchenreform, bis die Glaubensgemeinschaft auch in der Praxis realisiert, was sie mit Worten verkündigt und bekennt.[79]

Die Teilidentifikation mit der Kirche ermöglicht auch eine größere Unbefangenheit im zwischenkirchlichen Gespräch, wo durch die Analogie kirchlicher Erfahrungen innerhalb der christlichen Gemeinschaften in der partiellen Identifikation eine Konzentration auf das "Wesentliche" sichtbar wird, das die Gemeinsamkeiten im christlichen Glauben vor die konfessionellen Unterschiede setzt. In dieser Hinsicht leistet die partielle Identifikation eine wichtige Vorarbeit für die "Pluralisierung der Kirchlichkeit" im Christentum selbst.[80]

Die zahlreichen Hinweise, die sich in den andragogischen und theologischen Beiträgen im Hinblick auf die Inventarisierung wünschbarer Lernziele, die Auseinandersetzung mit lerninhaltlichen und lernmethodischen Fragen und die Analyse des Bedingungsgefüges Theolo-

---

78) Vgl. hierzu auch K. Rahner, Strukturwandel der Kirche 78 und ders., Schisma in der katholischen Kirche? in: Stimmen der Zeit 184 (1969) 31, wo Rahner Vorsicht und Bescheidenheit bei Urteilen über "Nichtorthodoxie" empfiehlt.

79) Vgl. dazu E. Schillebeeckx, a.a.O. 159f, wo der Autor die partielle Identifikation mit der empirischen Kirche als notwendige Folge und notwendige Voraussetzung des Theorie-Praxis-Bezuges der Theologie herausstellt.

80) Vgl. hierzu bes. J.B. Metz, a.a.O. 30 und K. Rahner, Der Pluralismus in der Theologie 471

gischer Weiterbildung auswerten lassen, machen wiederholt deutlich, daß Kriterien für die Konstruktion eines Curriculum nur in der Vermittlung der verschiedenen Bedingungs- und Wirkungsfaktoren gewonnen werden können.[81]

Für die Auswahl und Begründung der Lernziele, der Lerninhalte und der Organisation der Lernerfahrungen zeigt sich dabei als besondere Schwierigkeit die Aufgabe, zwischen den individuellen Bedürfnissen und Interessen der jeweiligen Teilnehmer, den gesellschaftlichen Anforderungen und den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vermitteln.[82] Ein entscheidendes Kriterium für die sachgerechte Lösung dieser komplexen Aufgabe ist die permanente Rückkoppelung von Theorie und Praxis, die neben der Analyse der Eingangsvoraussetzungen und der Entscheidungsfelder der curricularen Binnenstruktur (Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation) auch Möglichkeiten der Anwendung des Gelernten in der Praxis (Transfer) und die Überprüfung der Wirkungen (Evaluation) umfaßt.[83]

---

81) Vgl. hierzu u.a. H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. lo, wo Erwachsenenbildung als andragogisches Feld beschrieben wird, in dem die Wirkungsfaktoren, welche die Lehr- und Lernvorgänge wechselseitig bedingen und beeinflussen, einerseits für sich zu betrachten, andererseits in ihrer Verflechtung zu sehen seien. Für diese Aufgabe biete sich der "Feld-Begriff" als Hilfsinstrument an.

82) Vgl. dazu auch H. Tietgens/J. Weinberg, a.a.O. 258ff; die Autoren warnen dort davor, sich für die didaktische Planung im Bereich der Erwachsenenbildung allein an den "Entscheidungskriterien" oder an den "Bedingungsfeldern" zu orientieren. Problem und Aufgabe beständen darin, Anforderungen und Möglichkeiten, die heute mit den Tendenzen zur Objektivierung der Lehre und zur Individualisierung des Lernens gegeben seien, in ihrer Gleichwertigkeit zu sehen und bei der Vermittlung von Lernprozessen miteinander in Verbindung zu bringen.

83) Vgl. hierzu ausführlicher K.E. Nipkow, a.a.O. 187ff, wo der Autor das Theorie-Praxis-Problem einleitend für die Fragestellung von "Curriculumforschung und Religionsunterricht" thematisiert.

Im Sinne dieser Aufgabenstellung wird im folgenden der Versuch gemacht, die bisherigen Teilergebnisse der vorliegenden Untersuchung thesenförmig auf einige Fragestellungen zu konzentrieren, die für die gegenwärtigen Bemühungen um eine curriculare Neukonzeption Theologischer Weiterbildung besondere Relevanz haben und die dem konvergenztheoretischen Ansatz entsprechend sowohl von erziehungswissenschaftlicher wie theologischer Seite legitimiert werden können.

3.2 Curriculare Aspekte einer praxisorientierten Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung

Die Vielfalt der Aspekte und Aufgabenschwerpunkte, die in der vorliegenden Untersuchung sowohl von erziehungswissenschaftlicher wie theologischer Seite dargestellt worden sind, macht deutlich, daß die didaktische Planung und Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit geleistet werden kann. Wenn Theologische Weiterbildung am Prozeß der Neuorientierung von Weiterbildung allgemein konstruktiv teilnehmen möchte, dann darf sie sich in ihrer Lernzielbestimmung nicht nur an der "innerkirchlichen Bedarfssituation" orientieren, sondern muß die Curriculumproblematik der Weiterbildung insgesamt in den Blick nehmen. Durch eine stärkere Kooperation und Kommunikation mit anderen Weiterbildungseinrichtungen besteht für Theologische Weiterbildung die Chance, ihr eigenes Aufgabenverständnis zu klären, das der Konzeption praxisorientierter Curriculumentwicklung entsprechend durch eine doppelte Funktion gekennzeichnet sein sollte: sie könnte auf der einen Seite im kirchlichen und theologischen Bereich durch die kritische Bewußtseinsbildung der Teilnehmer zur Entwicklung eines "verantworteten Glaubens" beitragen, der die Praxisrelevanz der christlichen Glaubensaussagen in ihrer Mehrdimensionalität verwirklicht; auf der anderen Seite könnte Theologische Weiterbildung als kritische Instanz für bildungstheoretische und bildungspolitische Entscheidungen fungieren, indem sie auf ideologische Engführungen und Einseitigkeiten hinweist, womit auch ihre

gesellschaftspolitische Relevanz erkennbar wird. Unter Berücksichtigung dieser Doppelfunktion könnte Theologische Weiterbildung qualifiziert sein, ausgleichend einzuwirken auf den konfliktreichen, aber notwendigen Prozeß einer Integration der Weiterbildung in das öffentliche Gesamtbildungssystem, wobei es weitgehend um die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse und Interessen geht.

Wenn Theologische Weiterbildung diesen Aufgaben gerecht werden will, dann werden für eine praxisorientierte Curriculumentwicklung folgende Schwerpunkte zu berücksichtigen sein:

1. Vorbedingung für eine sachgerechte Curriculumentwicklung ist die Klärung der wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Voraussetzungen.

Für die Curriculumentwicklung im Bereich Theologischer Weiterbildung geht es im Blick auf wissenschaftstheoretische Voraussetzungen um die Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildungen - eingeschlossen die oft unumgängliche Unterscheidung zwischen pädagogischem und theologischem Denkansatz - und um die Ergänzung der traditionellen geisteswissenschaftlichen Methoden durch empirische. Das methodologisch schwierigste Problem dürfte dabei die Verhältnisbestimmung der pädagogischen und theologischen Perspektiven zueinander und die Transponierbarkeit der je fachspezifischen Begriffe sein.

In bezug auf die wissenschaftsdidaktischen Voraussetzungen geht es um die Klärung des Zusammenhanges von Fachwissenschaft (Theologie), Fachdidaktik (Didaktik Theologischer Weiterbildung) und allgemeiner Didaktik mit besonderer Berücksichtigung der curricularen Fragestellungen. Die wechselseitige Ergänzung theologischer, andragogischer und didaktischer Kriterien ist vor allem notwendig, um die Gefahr der "Pädagogisierung" und "Theologisierung" zu verhindern.

2. Für eine sachgerechte Curriculumentwicklung ist der Abbau von Hindernissen erforderlich, die einer kooperativen didaktischen Planung der Weiterbildung entgegenstehen.

Im Bereich Theologischer Weiterbildung geht es hier vorrangig um die Transparenz der Entscheidungsprozesse im Blick auf Auswahl und Begründung der Lernziele, die diskutierbar und kontrollierbar sein müssen. Koordination und Kooperation bleiben dabei permanent angewiesen auf die Relativierung der autonomen Ansprüche und Interessen der Träger Theologischer Weiterbildung und auf den Willen zur Veränderung.

3. Die Verbesserung der Verfahren zur Bestimmung und Begründung von Lernzielen ist als eine vordringliche Aufgabe der Curriculumentwicklung anzusehen.

Von zunehmender Bedeutung ist dabei für die Theologische Weiterbildung die Berücksichtigung heuristischer Lernziele, die der Konzeption "offener Curricula" entsprechend situationsbezogene Alternativen ermöglichen.

4. Die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte hat allgemeine, fachübergreifende Ziele und Lernbedürfnisse der Teilnehmer (Motivation und Interessen) zu berücksichtigen.

Für die Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung folgt daraus eine stärkere lerninhaltliche Differenzierung, die nicht nur an der theologischen Fachwissenschaft orientiert ist, sondern in ihrem Angebot auch den unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen und Problemhorizonten entsprechen muß, in denen sich die jeweiligen Adressaten befinden.

5. Für die Organisation der Lernerfahrungen ist der Begründungszusammenhang zu den Lernzielen und -inhalten zu beachten; hinzu kommt die Orientierung an lernpsychologischen Bedingungen und Ergebnissen der Motivationsforschung.

Für die Curriculumentwicklung Theologischer Weiterbildung ist dabei vor allem die Aktivierung der Teilnehmer im Sinne der Handlungsforschung bestimmend und die Orientierung an Zielgruppen, die eine alters- und bildungsspezifische Differenzierung impliziert.

6. Praxisorientierte Curriculumentwicklung erfordert ständige Curriculumrevision (rollende Reform) als kooperative Aufgabe aller Betroffenen. Entscheidend für das Gelingen ist die Korrelation zwischen Curriculumforschung und Curriculumentwicklung.

Für die didaktische Planung Theologischer Weiterbildung geht es dabei vorrangig um die Aufarbeitung der Forschungsdefizite, besonders im Hinblick auf sozialwissenschaftliche Methoden. Für die Forderung nach Kooperation ist hier die qualifizierte Mitbestimmung aller am Lernprozeß Beteiligten erforderlich, wobei der Entscheidungsspielraum der verschiedenen Instanzen und Gruppen institutionell gesichert sein muß.

7. Das Konzept einer praxisorientierten Curriculumentwicklung erfordert strukturelle Veränderungen, die auch neue, bisher ungewohnte Perspektiven einbeziehen.

Für die curriculare Neuorientierung Theologischer Weiterbildung stellt sich hier u.a. die Frage einer Erweiterung des institutionellen Rahmens, wobei in Kooperation öffentlicher und nicht-öffentlicher Träger Theologische Weiterbildung sowohl im kirchlichen Bildungsbereich (Akademien, Theologische Seminare u.a.)

als auch in öffentlichen Einrichtungen (Volkshochschulen, kommunale Bildungszentren und staatliche Bildungsstätten) angeboten wird. Eine umfassende Strukturveränderung macht zudem Überlegungen zur Professionalisierung der "Ausbilder" notwendig; denn die Konzeption praxisorientierter Curriculumentwicklung verlangt eine außerordentliche Erhöhung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden, die den verstärkten Einsatz hauptamtlicher Mitarbeiter im Bereich Theologischer Weiterbildung mitbedingt.

Für die Realisierung der hier skizzierten Aspekte einer erweiterten Funktionsbestimmung Theologischer Weiterbildung möchte die vorliegende Arbeit zur kritischen Revision bisheriger Konzeptionen motivieren, als Voraussetzung für eine permanente Curriculumreform. Entscheidend ist dabei, daß die "rollende Reform" nicht global bewältigt werden kann, sondern nur durch die Planung und Konkretisierung einzelner Lernschritte, die vor Umwegen nicht zurückschrecken und die Schwierigkeiten des Umlernens einkalkulieren. Diese komplexe Aufgabe läßt sich - gemäß dem Konzept einer praxisorientierten Curriculumentwicklung - nur als Kommunikationsprozeß aller am Lernprozeß Beteiligten realisieren.

Abkürzungsverzeichnis

D.I.P.	Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, D-44 Münster, Kardinal-von-Galen-Ring 45
DVV	Deutscher Volkshochschulverband
EB	Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift, hrg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Verbindung mit dem Kulturreferat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Osnabrück seit 1954
HPTh	Handbuch der Pastoraltheologie. Praktische Theologie der Kirche in ihrer Gegenwart, 5 Bde, hrg. von Arnold, F.X., Klostermann, F., Rahner, K., Schurr, V., Weber, L.M., Freiburg 1964-1972
HR	Handbuch der Religionspädagogik, 2 Bde, hrg. von Feifel, Erich u.a., Einsiedeln 1974
KatBl	Katechetische Blätter/Kirchliche Jugendarbeit. Zeitschrift für Religionspädagogik und Jugendarbeit, Hrg. Deutscher Katecheten-Verein und Bischöfliche Hauptstellen für Jugendseelsorge, München seit 1875
LThK	Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 1-10, Register-Bd., hrg. von Höfer, J. und Rahner, K., Freiburg 1957-1967 Sonderbände: Das Zweite Vatikanische Konzil, 1967ff
VHS(n)	Volkshochschule(n)
VHSiW	Volkshochschule im Westen
VjwissPäd	Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster/Bochum seit 1925
ZfPäd	Zeitschrift für Pädagogik, Hrg. Blättner, Fritz u.a., Weinheim/Düsseldorf seit 1955

Literaturverzeichnis

Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert L.: Curriculumforschung: Analyse und Konstruktion, in: Achtenhagen, F./Meyer, H.L., Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 11-21

--- (Hrg.), Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971

Arbeitsgruppe Alternsforschung, Bonn: Altern - psychologisch gesehen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB), Braunschweig 1971

Die Antwort der Theologen: Rahner, Metz, Schoonenberg, Congar, Daniélou, Schillebeeckx zu Hauptproblemen der gegenwärtigen Kirche, Düsseldorf ^{2}1969

Apel, Karl-Otto: Art. "Sprache", in: Wörterbuch der Erziehung, hrg. von Christoph Wulf, München 1974, 561-568

Arens, Werner: Zur Notwendigkeit der Erwachsenenkatechese. Bestandsaufnahme und Versuch einer Wegweisung (Münstersche Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen, Heft 2o), Münster 1969

Bargheer, Friedrich W.: Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht (Handbücherei des Religionsunterrichtes, Heft 12), Gütersloh 1972

Bartelt, Michael: Bildung ohne Privileg, in: Evangelische Kommentare 3 (197o) 18-23

Bartholomäus, Wolfgang: Theologische Erwachsenenbildung als Kommunikationsprozeß, in: Feifel, Erich (Hrg.), Erwachsenenbildung, Zürich-Einsiedeln-Köln 1972, 79-98

Bastian, Hans-Dieter: Kommunikation. Wie christlicher Glaube funktioniert (Themen der Theologie, Bd. 13), Stuttgart 1972

--- Theologie als Marktforschung. Eine Auseinandersetzung mit dem homo religiosus statisticus, in: Harenberg, Werner (Hrg.), Was glauben die Deutschen? Mainz ^{2}1968, 152-171

--- Verfremdung und Verkündigung. Gibt es eine theologische Informationstheorie? München 1965

Bastian, Hans-Dieter: Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart, München 1969

Beckel, Albrecht: "Neue Theologie" und ihre Folgen für die Erwachsenenbildung, in: VHSiW 21 (1969) 178-18o

Die Bedeutung der Gruppenarbeit in der religiösen Erwachsenenbildung - dargestellt am Beispiel der "Pastoralen Gesprächsgruppen" in den Niederlanden, in: EB 18 (1972) 19-3o

Benning, Alfons, Wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Überlegungen zur Theorie der Erwachsenenbildung, in: EB 19 (1973) 175-18o

Bernstein, Basil: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: Heintz, Peter (Hrg.), Soziologie der Schule (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4), Köln 1959, 52-79

--- Der Unfug mit der "kompensatorischen" Erziehung, in: betrifft: Erziehung 3 (197o) 15-19

Betz, Otto: Fragwürdigkeiten. Überlegungen, Anregungen und Aufgaben der Katechese in der Gegenwart (Schriften zur Katechetik 8), München 1967

Biemer, Günter/Siller, Pius: Grundfragen der Praktischen Theologie, Mainz 1971

Bienert, Walther: Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie. Theologische Grundlegung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, Weiden 1967, 9-57

Biser, Eugen: Glaubensprobleme (Christliches Leben heute, Bd. 8), Augsburg 197o

--- Glaubensvollzug (Kriterien 8), Einsiedeln 1967

Blankertz, Herwig: Didaktik, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe I, 24o-296

--- Theorien und Modelle der Didaktik (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 6), München ^{2}1969

Bleistein, Roman: Kurzformel des Glaubens I. Prinzip einer modernen Religionspädagogik, Würzburg 1971

Bless, Willem/Emeis, Dieter: Befreiender Glaube. Ein Angebot für die Glaubensbildung im Anschluß an den Holländischen Katechismus, Freiburg-Basel-Wien 1971

Bless, Willem: Die Glaubensbildung der Erwachsenen. Probleme und praktische Folgen, in: ebd. 9-8o

Bogensberger, Hugo: Soziologische Aspekte der Entwicklung von religiöser Motivation und kirchlicher Bindung, in: Glaube - Unglaube 37-49

Bokelmann, Hans: Die gegenwärtige Erziehungswissenschaft und ihre Fragen an die Theologie, in: Vorgrimler, H./Gucht, R.V. (Hrg.), Bilanz der Theologie im 2o. Jahrhundert, Bd. 1, Freiburg ^{2}197o, 234-245

--- Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II, 178-267

Bolewski, Hans: Die evangelischen Akademien als Stätten der Erwachsenenbildung, in: Evangelische Erwachsenenbildung, Weiden 1967, 161-175

Bonn, P.: Basisorientierte Ansätze in der Hessischen Curriculumentwicklung, in: Beiträge zur Bildungstechnologie, Heft 3, 1972, 36-41

Boos-Nünning, Ursula: Dimensionen der Religiosität. Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen (Gesellschaft und Theologie, Abteilung: Sozialwissenschaftliche Analysen Nr. 7), München-Mainz 1972

Brandenburg, A.G.: Psychologische, soziologische und didaktische Voraussetzungen des Lernerfolgs im Erwachsenenalter. Expertise für die Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Berlin 1971 (unveröffentlichtes Manuskript)

2ooo Briefe an die Synode. Auswertung und Konsequenzen, hrg. von H. Geller, N. Greinacher u.a., Mainz 1971

Brinkmann, Christian/Gottwald, Karen/Schuster, Lothar: Die berufliche Fortbildung männlicher Erwerbspersonen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 5 (1972) Heft 1, 1-3o und Heft 2, 95-13o

Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB), Braunschweig 1967

Brock, Adolf u.a.: Themenkreis Betrieb, Heft 1-4:
1. Industriearbeit und Herrschaft,
2. Der Konflikt um Lohn und Leistung,
3. Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb
4. Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt, Frankfurt 1971

Bruner, Jerome S.: The Act of Discovery, Harvard Educ. Review 1961, 31, S. 21-32

Bultmann, Rudolf: Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze I, Tübingen ^{4}1961

--- Kerygma und Mythos II, hrg. von Bartsch, Hans-Werner, Hamburg 1952

Congar, Yves/Küng, Hans/O'Hanlon, Daniel: Konzilsreden, Einsiedeln 1964

Corte, de Erik: Analyse der Lernzielproblematik, in: ZfPäd 17 (1971) 75-89

Dahm, Karl-Wilhelm: Gruppendynamik und kirchliche Praxis. Versuch einer Beziehungsklärung, in: Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis. Erfahrungsberichte, hrg. von Dahm, K.-W./ Stenger, H. (Gesellschaft und Theologie. Abteilung: Praxis der Kirche Nr. 16), München 1974, 11-47

--- Religiöse Kommunikation und kirchliche Institution, in: Dahm, K.-W./Luhmann, N./Stoodt, D., Religion - System und Sozialisation, (Theologie und Politik, Bd. II), Darmstadt 1972, 133-188

Dahm, Karl-Wilhelm/Luhmann, Niklas/Stoodt, Dieter: Religion - System und Sozialisation, Darmstadt 1972

Daiber, Karl-Fritz: Ortsbestimmung für Volkskirchen. Interpretation einer katholischen Totalerhebung, in: Lutherische Monatshefte 12 (1973) 245-25o

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE): Überlegungen zur Erwachsenenbildung, Beschluß der Mitgliederversammlung vom 3o. Mai 1967, in: Der evangelische Beitrag zur Erwachsenenbildung, lo Jahre DEAE, Eine Dokumentation, Karlsruhe 1971, 2o-28

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart ^{2}197o

Dieckmann, Bernhard u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB 17), Braunschweig 1973

Dikau, Joachim, Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972, 11o-133

Dobbelaere, K.: Sociologische Analyse van de katholiciteit, Antwerpen-Leuven 1966

Dokumentation des Holländischen Katechismus in deutscher Übersetzung. Studienausgabe, Freiburg 1967 (als Manuskript gedruckt, nicht im Handel)

Dreher, Bruno: Glaubensstunden für Erwachsene. Ein Arbeitsbuch mit ausgeführten Modellen. Kurs 1: Gott - Christus - Schöpfung - Erlösung - Vollendung, Graz-Wien-Köln 1971

Dreher, Bruno/Lang, Klaus: Theologische Erwachsenenbildung. Didaktisch-methodische Einführung, Graz 1969

Dreier, Wilhelm: Die Situation des Hörers bei der Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse in der Erwachsenenbildung, in: KatBl 93 (1968) 465-478

Edding, Friedrich: Verwirklichung des lebenslangen Lernens, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 4o-53

Edelstein, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer, in: Burst, R. u.a. (Hrg.), Weinheimer Gesamtcurricula, Heidelberg 1971, 9-25

Emeis, Dieter: Bildungsplanung in der Pfarrei. Gedanken zu einem differenzierten Angebot der theologischen Erwachsenenbildung in den Gemeinden, in: Diakonia 4 (1969) 35o-363

--- Die Gruppe in der Kirche, in: Diakonia 4 (1973) 223-234

--- Lernprozesse im Glauben. Ein Arbeitsbuch für die Erwachsenenbildung mit dem Holländischen Katechismus. Mit Beiträgen von G. Bitter, K. Lang, W. Rieß, L. Zinke und einem Vorwort von A. Exeler, Freiburg-Basel-Wien 197o

--- Theologische Bildungsarbeit in Gruppen und die Ziele der Synode, in: KatBl 95 (197o) 558-569

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966

Erwachsenenbildung, Grundlagen und Modelle, hrg. von Prokop,Ernst und Rückriem, Georg Maria (Beltz Monographien - Pädagogik), Weinheim-Berlin-Basel 1969

Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 19), Düsseldorf 1972

Evangelische Erwachsenenbildung, mit Beiträgen von Bienert, w. u.a. (Arbeiten der Melanchthon-Akademie Köln, Bd. 2), Weiden 1967

Exeler, Adolf: Die Bedeutung der theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft, in: Die Kirche im Wandel der Gesellschaft, hrg. von Schreiner, Josef, Würzburg 1970, 156-170

--- Fragender Glaube, in: Hilfe zum Glauben, Einsiedeln 1971, 7-22

Exeler, Adolf:Emeis, Dieter: Reflektierter Glaube. Perspektiven, Methoden und Modelle der theologischen Erwachsenenbildung, Freiburg-Basel-Wien 1970

Exeler, Adolf/Metz, Johann Baptist/Rahner, Karl: Hilfe zum Glauben. Adventsmeditationen (Theologische Meditationen, Bd. 27), Einsiedeln 1971

Feifel, Erich: Anthropologische Strukturen des Zweiten Vatikanischen Konzils, in: Pädagogische Erwägungen nach dem Konzil, 5-25

--- Die Bedeutung theologischer Denkmodelle für ein Konzept theologischer Erwachsenenbildung, in: KatBl 98 (1973) 461-476

--- (Hrg.), Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und Theologischer Lernprozeß (Unterweisen und Verkünden 21, hrg. von Stachel, Günter), Einsiedeln 1972

--- Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß. Funktion und grundlegende Strukturen theologischer Erwachsenenbildung, in: ders. (Hrg.), Erwachsenenbildung, Einsiedeln 1972, 13-77

Feig, Rudolf: Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung. Empirische Untersuchungen zu Problemen der Volkshochschule (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie, N.F., Bd. 2), Bern-Stuttgart 1972

Feiner, Johannes: Kommentar zum Dekret über den Ökumenismus, in: LThK, Vat II, Freiburg-Basel-Wien 1967, 88-90

Fischer, Kurt Gerhard: Art. "Emanzipation", in: Wörterbuch der Erziehung 156-160

Flechsig, Karl-Heinz: Erziehung zur Kreativität, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 273-293

Flechsig, Karl-Heinz u.a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: Achtenhagen/F./Meyer, H.L. (Hrg.), Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 243-282

Flintrop, Franz: Mündigkeit und Rationalität - Impulse des Zweiten Vatikanischen Konzils, in: Erwachsenenbildung, Grundlagen und Modelle, hrg. von Prokop, E. und Rückriem, G.M. Weinheim-Berlin-Basel 1969, 93-101

Foppa, Klaus: Lernen und Lerntheorien, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II, 37-56

Forster, Karl: Zur theologischen Motivation und zu den pastoralen Konsequenzen der Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, in: Befragte Katholiken 9-22

Fries, Heinrich (Hrg.): Glaube und Kirche auf dem Prüfstand. Versuche einer Orientierung, München 1970

--- Marsch ins Getto im Bereich der Ökumene? in: Lehmann, K./Rahner, K., Marsch ins Getto? 40-55

--- Zur Glaubensproblematik heute, in: Glaube und Kirche auf dem Prüfstand 9-48

Füssel, Kuno: Der moderne Unglaube in theologischer Sicht, in: Glaube - Unglaube 64-76

Die Funktion der Theologie in Kirche und Gesellschaft. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion, hrg. von Neuenzeit, Paul, München 1969

Gamm, Hans-Jochen: Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung, Hessische Blätter für Volksbildung 20 (1970) 91-102

Garaudy, Roger: Die Alternative. Ein neues Modell der Gesellschaft jenseits von Kapitalismus und Kommunismus, Wien-München-Zürich 1973

Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung, vorgelegt vom Arbeitskreis Erwachsenenbildung des Kultusministeriums Baden-Württemberg (Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Nr. 1o), Villingen 1968

Gesellschaftskritik durch Weiterbildung. Die Niederländische Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung, übersetzt von Hürten, Karl und Starke, Marie-Theres (Beiträge zur Erwachsenenbildung, Bd. 18), Osnabrück 197o

Glaube elementar. Versuche einer Kurzformel des Christlichen, hrg. von Schulte, Josef (Wolfsburgreihe, Bd. 1), Essen 1971

Glaube - Unglaube, hrg. von Türk, Hans Joachim (Grünewald Materialbücher 2), Mainz 1971

Görres, Albert: Pathologie des katholischen Christentums, in: HPTh II/1, 277-343

Gössmann, Wilhelm: Glaubwürdigkeit im Sprachgebrauch. Stilkritische und sprachdidaktische Untersuchungen, München 197o

Golomb, Egon: Wie kirchlich ist der Glaube? in: Harenberg, Werner (Hrg.), Was glauben die Deutschen, Mainz ²1968, 172-2o7

Grabner-Haider, Anton: Semiotik und Theologie. Religiöse Rede zwischen analytischer und hermeneutischer Philosophie, München 1973

--- Sprachanalyse und Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische und didaktische Überlegungen, Zürich-Einsiedeln-Köln 1973

Greinacher, Norbert: Der Glaube wird anders, in: Harenberg, Werner (Hrg.), Was glauben die Deutschen? a.a.O. 123-151

--- Theologie im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, in: Die Funktion der Theologie in Kirche und Gesellschaft 156-17o

Groothoff, Hans-Hermann: Die Frage nach der Möglichkeit und nach der Aufgabe einer pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung, in: Ritters, C. (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim-Berlin-Basel 1968, 45-62

Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis. Erfahrungsberichte, hrg. von Dahm, Karl-Wilhem/ Stenger, Hermann (Gesellschaft und Theologie. Abteilung: Praxis der Kirche Nr. 16), München 1974

Haag, Fritz/Krüger, Helga u.a. (Hrg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972

Haarsma, Frans: Die Lehre der Kirche und der Glaube ihrer Glieder, in: Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen, Freiburg-Basel-Wien 197o, 9-36

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J./Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, 1o1-141

Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart ²1969

--- Theologie und Lehramt, in: Die Funktion der Theologie in Kirche und Gesellschaft 171-186

Hamburger, Franz: Kirchlichkeit und Gettomentalität, in: Lehmann, K./Rahner, K., Marsch ins Getto? 56-69

Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrg. von Speck, J./ Wehle, G., München 197o, Bd. I und II

Harke, Erdmann: Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung, Leipzig 1966

Havers, Norbert: Der Religionsunterricht - Analyse eines unbeliebten Fachs, München 1972

Heilsame Unruhe oder heillose Verwirrung? Probleme der Theologie in der Glaubensunterweisung, hrg. von der Domschule Würzburg, Würzburg 1968

Heipke, Klaus/Messner, Rudolf: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. Anmerkungen zur Rechtfertigung und Charakterisierung didaktischer Entwicklungsforschung, in: ZfPäd 19 (1973) 351-374

Heitger, Marian: Erziehung zur Mündigkeit als pädagogische Aufgabe der Gegenwart, in: Erwachsenenbildung in Österreich 2 (197o) 97-1o9

Hemmerle, Klaus: Viele Wege führen ins Getto, in: Lehmann, K./Rahner, K., Marsch ins Getto? 7o-78

--- Was heißt Glaubenssituation? Theologische Gesichtspunkte und methodische Konsequenzen für eine Situationsanalyse, in: Befragte Katholiken 23-42

Hermann, Ingo: Stellungnahme in: Warum bleibe ich in der Kirche? 89-94

Hessischer Volkshochschulverband: Grundsätze und Ziele der VHS-Arbeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung 22 (1972) 447-457

Hörl, Reinfried (Hrg.): Die Politik und das Heil. Über die Verantwortung des Christen, Mainz 1968

Hofmeister, Gerhard: Auf der Suche nach Theorie. Literatur zur Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung - Gemeindeseminare, Sonderheft Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 6o (1971) 138-148

Hohmann, M.: Art. "Curriculum, Curriculumforschung", in: Wehle, Gerhard (Hrg.), Pädagogik aktuell 3, München 1973

Hollweg, Arnd: Die Beziehung zwischen gruppendynamischem Laboratorium und Lebenswirklichkeit als Problem christlicher Verantwortung, in: Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis 235-248

Hürten, Karl: Erfahrungen: in: Exeler, A./Emeis, D., Reflektierter Glaube 299-32o

Hüster, Wilhelm: Sinnvolles Glaubensbekenntnis heute. Laiengedanken zu theologischen Fragen der Gegenwart (Experiment Christentum 4), München 1969

Hungs, Franz-Josef: Literaturbericht zum Thema "Theologische Erwachsenenbildung", in: KatBl 98 (1973) 188-192

Hungs, Franz-Josef: Zwischen theologischer Information und kirchlicher Mitverantwortung. Nöte heutiger theologischer Erwachsenenbildung, in: EB 19 (1973) 73-82

--- Zur Curriculumproblematik in der theologischen Erwachsenenbildung, in: EB 2o (1974) 65-72

Jesus N. - Biblische Verfremdungen. - Experimente junger Schriftsteller, hrg. von Grabner-Haider, Anton, Zürich-Einsiedeln-Köln 1972

Jüchter, Heinz Theodor: Programmierte Erwachsenenbildung. Informationen und Entwürfe zur Pädagogischen Technologie (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB), Braunschweig 197o

Kaiser, Philipp: Die Glaubensbekenntnisse der Kirche in Geschichte und Gegenwart, in: Glaubensverständnis, Glaubensvermittlung, Erwachsenenbildung, hrg. von Koch, G./Pretscher, J., Würzburg 1972, 37-61

Kasper, Walter: Dogma unter dem Wort Gottes, Mainz 1965

--- Einführung in den Glauben, Mainz 1972

--- Geschichtlichkeit der Dogmen? in: Stimmen der Zeit 179 (1967) 4o1-416

--- Glaube im Wandel der Geschichte (Topos-TB 21), Mainz 1973

--- Der Glaube und die Gläubigen heute, in: Militärseelsorge, Zeitschrift des katholischen Militärbischofsamtes 1o (1968) 2o8-221

--- Zum Problem der Rechtgläubigkeit in der Kirche von morgen, in: Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen, Freiburg-Basel-Wien 197o, 37-96

--- Was heißt eigentlich christlich? in: Die Kirche im Wandel der Gesellschaft, hrg. von Schreiner, Josef, Würzburg 197o, 87-1o1

Kaufmann, Franz-Xaver: Empirische Sozialforschung zwischen Soziologie und Theologie, in: Forster, Karl (Hrg.), Befragte Katholiken, Freiburg 1973, 185-197

--- Fragen der Soziologie an die christliche Theologie, in: Vorgrimler, H./Gucht, R.V. (Hrg.), Bilanz der Theologie im 2o. Jahrhundert, Bd. 1, Freiburg ^{2}197o, 246-268

Kaufmann, Franz-Xaver: Kirchliche und außerkirchliche Religiosität, in: ders., Theologie in soziologischer Sicht, Freiburg 1973, 93-126

--- Zur Rezeption soziologischer Einsichten in die Theologie, in: Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen 97-127

--- Theologie in soziologischer Sicht, Freiburg 1973

Keim, Helmut/Olbrich, Josef/Siebert, Horst: Strukturprobleme der Weiterbildung. Kooperation, Koordination und Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung, Düsseldorf 1973

Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen, hrg. von Haarsma, F./Kasper, W./Kaufmann/F.X. (Kirche im Gespräch), Freiburg 197o

Klafki, Wolfgang: Art. "Curriculum - Didaktik", in: Wörterbuch der Erziehung 117-128

--- Art. "Handlungsforschung", in: Wörterbuch der Erziehung 267-272

Klostermann, Ferdinand: Bildung und Erziehung des Christen zur Mündigkeit in Kirche und Gesellschaft, in: HPTh III, 446-474

Knab, Doris: Die Synodenumfragen auf pädagogisch-religionspädagogische Fragen und Ansatzpunkte, in: Forster, Karl (Hrg.), Befragte Katholiken 133-142

Knauer, Peter: Fundamentaltheologische Erhellung der Glaubensproblematik, in: Glaube - Unglaube 182-197

Knoll, Joachim H.: Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, hrg. von Ritters, Claus, Weinheim-Berlin-Basel 1968, 63-98

Knowles, Joseph W.: Gruppenberatung als Seelsorge und Lebenshilfe, hrg. von Hillmann, Günter, Mainz-München 1971

Kulturbeirat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken: Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft und zu einem kooperativen System der Weiterbildung, Bonn-Bad Godesberg o.J. (1973)

Langer, Wolfgang: Die kirchliche Katechese unter der Herausforderung der Curriculumtheorie, in: Lebendige Seelsorge 23 (1972) 233-239

Lehmann, Karl: Bemühungen um eine "Kurzformel" des Glaubens, in: Herderkorrespondenz 23 (1968) 32-38

--- Konflikte und Chancen in Glaubensverständnis und Verkündigung. Ein erster systematisch-theologischer Auswertungsversuch der empirischen Umfrageergebnisse, in: Befragte Katholiken 43-63

--- Kurzformeln des christlichen Glaubens, in: Handbuch der Verkündigung I, hrg. von Dreher, B./Greinacher, N./Klostermann, F., Freiburg 1970, 274-295

--- Pastoraltheologische Maximen christlicher Verkündigung an den Ungläubigen von heute, in: Concilium 3 (1967) 208-217

--- Zum Problem einer Konzentration der Glaubensaussagen, in: Lebendiges Zeugnis 1970, Heft 3/4, 15-44

--- Rechenschaft des Glaubens. Überlegungen zum Problem der Glaubensbegründung heute, in: Rechenschaft vom Glauben. Weihnachts-Seelsorgetagung 2.-4. Jänner 1969, Wien 1969, 74-96

--- Thesen zur Diagnose des Getto-Verdachtes, in: Lehmann, K./Rahner, K., Marsch ins Getto? 107-116

Lehmann, Karl/Rahner, Karl (Hrg.): Marsch ins Getto? Der Weg der Katholiken in der Bundesrepublik, München 1973

Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, R.: Psychologische Störfaktoren des modernen Arbeitslebens im mittleren und höheren Lebensalter, in: Zeitschrift für Gerontologie, Mai 1969, 183ff

Lengsfeld, Peter/Hermann, Ingo: Die Alternative zum Terror. Pluralismus in Theologie und Kirche (Das theologische Interview), Düsseldorf 197o

Leutz, G.A.: Übertragung, Einführung und "Tele" im Psychodrama, in: Zeitschrift für praktische Psychologie 8 (197o) 374-386

Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften, hrg. von Cartwright, D., Stuttgart 1963

--- Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953

Loch, Werner: Sprache, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II, 481-528

Löwe, Hans: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin 197o

Macquarry, John: Gott-Rede. Eine Untersuchung der Sprache und Logik der Theologie, aus dem Englischen übers. von Pieper, Annemarie und einer Einführung von Casper, Bernhard, Würzburg 1974

Mager, Robert F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim ^{3}1969

Matthes, Joachim u.a. (Hrg.): Beiträge zur religionssoziologischen Forschung. Internationales Jahrbuch zur Religionssoziologie, Bd. 4, Köln-Opladen 1968

--- Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II (rowohlts deutsche enzyklopädie, Bd. 312/313), Reinbek 1969

--- Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I (rowohlts deutsche enzyklopädie, Bd. 279-28o), Reinbek 1967

Metz, Johann Baptist: Art. "Apologetik", in: Herders Theologisches Taschenlexikon, hrg. von Rahner, Karl, Freiburg 1972, Bd. 1, 158-165

--- Reform und Gegenreformation heute. Zwei Thesen zur ökumenischen Situation der Kirchen, Mainz-München 1969

Metz, Johann Baptist: Der Unglaube als theologisches Problem, in: Concilium 1 (1965) 484-492

Metz, René/Schlick, Jean (Hrg.): Die Spontangruppen in der Kirche, Aschaffenburg 1971

Mittermayr, Franz: Religiöse, theologische und christliche Erwachsenenbildung, in: Horizonte österreichischer Erwachsenenbildung (Schriftenreihe zur Volksbildung 2o), Wien 1968, 81-91

Möller, Joseph: Glauben und Denken im Widerspruch? Philosophische Fragen an die Theologie der Gegenwart, München 1969

Molinski, Waldemar: Ziel und didaktische Aufgaben der theologischen Erwachsenenbildung, in: EB 16 (197o) 83-1o3

Monden, Louis: Wie können Christen noch glauben? Salzburg 1971

Mühlen, Heribert: Die Lehre des Vaticanum II über die "hierarchia veritatum" und ihre Bedeutung für den ökumenischen Dialog, in: Theologie und Glaube 56 (1966) 3o3-335

Müllerleile, Gudrun/Link, Helmut: Psychologische Aspekte religiösen Verhaltens, in: Glaube - Unglaube 25-35

Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung (Theorie und Praxis der Gewerkschaften), Frankfurt ^{6}1971

Neuser, Heinz: Der Beitrag der Curriculumforschung zur Reform des theologischen Studiums. D.I.P.-Diskussion Nr. 1 - Dezember 1972, hrg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster (als Manuskript vervielfältigt)

Niggemann, Wilhelm: Gruppenarbeit als Intensivform der Erwachsenenbildung, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 223-234

--- Kritische Stellungnahme zum Strukturplan - Weiterbildung - und die Konsequenzen für den Beitrag der Weiterbildung in katholischer Trägerschaft, in: EB 17 (1971) 149-159

Niggemann, Wilhelm: Probleme der Motivation, Effizienz und Kontrolle in den Lernprozessen der Erwachsenenbildung, in: Effizienz und Zukunft der Erwachsenenbildung, Bensberger Protokolle Nr. 1, hrg. von Boventer, H., Bensberg 1969, 7-21

Nipkow, Karl Ernst: Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und Religionspädagogik, Düsseldorf 1971

--- Anmerkungen zu Stand und Aufgabe religionspädagogischer Forschung heute, in: ders., ebd. 127-160

--- Der aufklärerische Charakter moderner Pädagogik, in: ders., ebd. 11-27

--- Curriculumforschung und Religionsunterricht, in: ders., ebd. 187-212

--- Perspektiven der Lernzieldiskussion in Schule und Religionsunterricht, in: ders., ebd. 212-235

--- Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, in: ebd. 161-187

--- Das Theorie-Praxis-Problem, in: Handbuch der Religionspädagogik II, hrg. von Feifel, Erich u.a., Einsiedeln 1974, 238-250

Oevermann, Ulrich: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und der Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, Heinrich (Hrg.), Begabung und Lernen, Stuttgart ^{2}1969, 297-356

--- Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt ^{2}1972

Offene Gemeinde. Memorandum deutscher Katholiken, hrg. vom Bensberger Kreis, als Sonderdruck veröffentlicht in: Publik-Forum, Nr. 4, 22. Februar 1974

Ohlig, Karl-Heinz/Schuster, Heinz: Blockiert das katholische Dogma die Einheit der Kirchen? Düsseldorf 1971

Olechowski, Richard: Das alternde Gedächtnis. Lernleistung und Lernmotivation Erwachsener. - Ein Beitrag zur andragogischen Grundlagenforschung, Bern-Stuttgart-Wien 1969

--- Veränderung der Lernfähigkeit Erwachsener. - Theoretische Konzepte, Konsequenzen für die Praxis, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 2o5-222

Olzewski, Frank: Zur Begründung theologischer Erwachsenenbildung, in: EB 15 (1969) 133-147

Otto, Gerd: Vernunft. Aspekte zeitgemäßen Glaubens (Themen der Theologie, Bd. 5), Stuttgart 197o

Pädagogische Erwägungen nach dem Konzil. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 6, hrg. im Auftrag des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, von Heitger, Marian, Bochum 1967

Pastorale: Verkündigung. Handreichung für den pastoralen Dienst, hrg. im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologen, Autoren: E. Bartsch, F. Kamphaus, W. Massa, F. Schlösser, R. Zerfaß, Mainz 197o

Pesch, Otto Hermann: Rechenschaft über den Glauben (Reihe: Erlöstes Dasein), Mainz 197o

Petzold, Hilarion: Moderne Methoden Psychologischer Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung, in: EB 17 (1971) 16o-178

Petzold, Hilarion/Sieper, J.: Psychodrama in der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für praktische Psychologie 8 (197o) 429-447

Petzold, Hilarion/Leutz, G.A.: Psychodrama - Theorie und Praxis. Ein Handbuch, Heidelberg 1972

Petzold, Hilarion: Triadisches Psychodrama in der Erwachsenenbildung, in: VHSiW 3 (1971) 129-132

Picht, Georg: Kirche - Gesellschaft und Bewußtseinsbildung. Ein Kommentar zum Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung, in: Evangelische Kommentare 2 (1969) 9-12

Picht, Georg/Edding, Friedrich u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Aufsätze zu Entwicklungstendenzen der Weiterbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB 92), Braunschweig 1972

Pinto de Oliveira, Carlos-Josaphat: Kirche, Orthodoxie und pluralistische Gesellschaft, in: Concilium 6 (1970) 46-51

Pöggeler, Franz: Bildung in einer mündigen Gesellschaft, in: Ritters, Claus (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim-Berlin-Basel 1968, 99-116

--- (Hrg.), Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft, Frankfurt 1971

--- Die Kirche und das "Politikum" der Erwachsenenbildung, in: EB 17 (1971) 223-234

--- Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen, Paderborn 1964

Post, Werner: Ideologie und Glaube, in: Glaube - Unglaube 118-140

Pröpper, Stefan/Schlünder, Georg/Schweisfurth, Helmut/Starke, Marie-Theres: Zur Situation der Weiterbildung in der BRD. D.I.P. - Information Nr. 5 - Juni 1973, hrg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster (als Manuskript vervielfältigt)

Raapke, Hans-Dietrich: Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, in: Ritters, Claus (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung 117-144

Rahner, Karl: Art. "Theologische Anthropologie", in: Herders Theologisches Taschenlexikon, Bd. 1, 128-136

Rahner, Karl: Die Forderung nach einer "Kurzformel" des christlichen Glaubens, in: Concilium 3 (1967) 2o2-2o7 und in: ders., Schriften zur Theologie VIII, Einsiedeln 1967, 153-164

--- Der Glaube des Christen und die Lehre der Kirche, in: Schriften zur Theologie X, Einsiedeln 1972, 262-285

--- Glaubensvollzug und Glaubenshilfe heute, in: HPTh III, 518-528

--- Grundentwurf einer theologischen Anthropologie, in: HPTh II/1, 2o-38

--- Intellektuelle Redlichkeit und christlicher Glaube, in: Schriften zur Theologie VII, Einsiedeln 1966, 54-76

--- Kurzer Inbegriff des christlichen Glaubens für "Ungläubige", in: Geist und Leben 38 (1965) 374-379

--- Zur Lehre des II. Vatikanischen Konzils über den Atheismus. Versuch einer Interpretation, in: Concilium 3 (1967) 171-18o

--- Marsch ins Getto? in: Stimmen der Zeit (1972) 1f

--- Mitte des Glaubens, in: Hilfe zum Glauben, Einsiedeln 1971, 39-56

--- Pastoraltheologie, in: Neuhäusler, E./ Gössmann, E. (Hrg.), Was ist Theologie? München 1965, 285-3o9

--- Der Pluralismus in der Theologie und die Einheit des Bekenntnisses in der Kirche, in: Concilium 5 (1969) 462-471

--- Reflexionen zur Problematik einer Kurzformel des Glaubens, in: Diakonia 2 (1971) 4-17 und in: ders., Schriften zur Theologie IX, Einsiedeln 197o, 242-256

--- Schisma in der katholischen Kirche? in: Stimmen der Zeit 184 (1969) 2o-33

--- Strukturwandel der Kirche als Aufgabe und Chance (Herder-TB 446), Freiburg ^{2}1972

Rahner, Karl: Theologie und Anthropologie, in: Künftige Aufgaben der Theologie, hrg. von Burke, T. Patrick, München 1967, 31-6o

--- Überlegungen zur Methode der Theologie, in: Schriften zur Theologie IX, Einsiedeln 197o, 81-95

Rahner, Karl/Vorgrimler, Herbert: Kleines Konzilskompendium. Alle Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen des Zweiten Vatikanums in der bischöflich beauftragten Übersetzung (Herderbücherei Bd. 27o-273), Freiburg ^{2}1967

Ratzinger, Joseph, Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München ^{2}1968

Rauscher, Anton: Soziale und politische Orientierungen der Katholiken, in: Befragte Katholiken 242-257

Rechenschaft vom Glauben. Weihnachtsseelsorgetagung 2.-4. Jänner 1969, hrg. von Hesse, Erwin und Erharter, Helmut, Wien 1969

Reetz, L.: Die didaktische und bildungspolitische Relevanz von Befunden der Transferforschung, in: Deutsche Berufs- und Fachschule 66 (197o) 891-911

Religiöses Buch und christlicher Buchhandel, Allensbach 1968, als Manuskript veröffentlicht

Richter, Klemens: Theologische Erwachsenenbildung - Aufgaben und Ziele, in: Franz-Hitze-Haus. Erfahrungen 1971. Aspekte der Akademiearbeit, 49-64

Ritters, Claus (Hrg.): Theorien der Erwachsenenbildung Weinheim-Berlin-Basel 1968

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied-Berlin ^{2}1972

--- Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, in: ZfPäd 15 (1969) 631-653

Rössner, Lutz: Aufgaben der Erwachsenenbildung im gesellschaftlich-politischen Bereich, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2o (197o) 1o3-111

Rommel, Kurt: Wege zum Glauben (Jugend, Bildung, Erziehung. Schriftenreihe erz. Arbeitshilfen, hrg. von Beer, Ulrich), Tübingen 1967

Roos, Lothar: Kirchlichkeit und gesellschaftliche Diakonie der Kirche, in: Befragte Katholiken 22o-233

Rothbucher, Heinz: Modellbegriff und Modellkritik, in: HR II, 271-286

Rudder, de J.P.: Gläubiges Wort und theologische Sprache. Eine einleitende und beschreibende Analyse des dogmatischen und religiösen christlichen Sprachgebrauchs, in: Die Interpretation des Dogmas, hrg. von Schoonenberg, Piet, Düsseldorf 1969, 13-36

Sandner, Dieter: Zur Phänomenologie und Pathologie des religiösen Glaubens, in: Glaube - Unglaube 13-24

Sartory, Thomas: Fragen an die Kirche. Probleme des Christen in der Gegenwart (dtv 3o2), München ^{2}1967

Sauberzweig, Dieter, Gemeinde und Erwachsenenbildung, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 78-91

Sauter, Gerhard: Kommunikation und Wahrheitsfrage. Theologische Werkstattprobleme, in: Fides et communicatio, hrg. von Rössler, Dietrich u.a., Göttingen 197o, 263-29o

Sewig, Niels J.: Perspektiven emanzipatorischer Lernarbeit mit Erwachsenen, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 165-175

Seybold, Michael: Bedeutung und Schwerpunkt nachkonziliarer Theologie, in: Heilsame Unruhe oder heillose Verwirrung? hrg. von der Domschule Würzburg, Würzburg 1968, 9-33

Siebert, Herbert J.: Buchbesprechung zu Erich Feifel (Hrg.), Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß, in: EB 19 (1973) 196

Siebert, Horst: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie (Konzepte Sozialwissenschaft 6), Düsseldorf 1972

Siebert, Horst: Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der beruflichen Erwachsenenbildung, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 15o-164

Skowronek, Helmut: Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: Strzelewicz, Willy (Hrg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen ^{2}1965, 62-96

--- Art. "Transfer", in: Wörterbuch der Erziehung 589-591

Smet, Marcel: Religiöse Bildung im Vormingswerk. Ein Beitrag zum Verständnis der religiösen Erwachsenenbildung. Sonderdruck der Kommission "Glaube und Welt" der Europäischen Förderation für katholische Erwachsenenbildung (FEECA), Münster 1972, 23-39 (als Manuskript vervielfältigt)

Sozialforschung, Kirchliche im Bistum Essen, Bericht Nr. 42. Zum Begriff und zu den sozialwissenschaftlichen Meßmethoden der Religiosität, Essen 1966

Sommer, Karl-Heinz: Didaktische Innovationen im sozialen Kontext, in: EB 17 (1971) 235-251

Synode. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, 4/1973

Scherer, Georg: Katholische Erwachsenenbildung, in: Konkurrenz der Bildungsangebote, hrg. von Dirks, Walter, Mainz 1968, 37-77

Schillebeeckx, Edward: Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971

--- Offenbarung und Theologie, Freiburg 1965

Schlette, Heinz: Die sogenannte "partielle Identifikation" mit der Kirche, in: Concilium 7 (1971) 399-4o6

Schmidt, G.R.: Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 195o, in: ZfPäd 17 (1971) 31-54

Schmidtchen, Gerhard: Katholiken im Konflikt. Überblick über die Ergebnisse der Synoden-Untersuchung und einige Schlußfolgerungen, in: Befragte Katholiken 164-184

--- Rückblick auf das Symposion über Kirche und Gesellschaft. Eindrücke, theoretische und methodologische Überlegungen, Antworten auf Fragen, Hoffnung auf Kontinuität der Forschung, in: Befragte Katholiken 258-276

--- Zwischen Kirche und Gesellschaft. Forschungsbericht über die Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, Freiburg ^{2}1973

Schoonenberg, Piet (Hrg.): Die Interpretation des Dogmas, Düsseldorf 1969

--- Theologie als kritische Prophetie, in: Die Funktion der Theologie in Kirche und Gesellschaft 371-385

Schriftenreihe des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen: Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse, Bd. 4, Dortmund 1965

Schulenberg, Wolfgang: Bildungsappell und Rollenkonflikt - Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart, in: Ritters, Claus (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung 145-17o

Schulte, Josef: Die Glaubenssituation von heute und die Forderung einer Kurzformel des Glaubens, in: Glaube elementar. Versuche einer Kurzformel des Christlichen, hrg. von Schulte, Josef, Essen 1971, 11-23

Schulze-Binkowski, Thea: Emanzipation als Daseinsprinzip. Denken und Handeln unter den Bedingungen des Wandels, in: Lutherische Monatshefte 12 (1973) 251-256

Schuster, Heinz: Kurzformel des Glaubens und seiner Verkündigung, in: Rechenschaft vom Glauben, Wien 1969, 117-135

--- Wesen und Aufgabe der Pastoraltheologie, in: Concilium 1 (1965) 165-17o

Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Arbeitshilfen zur Synodenvorlage der Sachkommission VI, hrg. von der "Arbeitsgemeinschaft Synodalbüros", Augsburg 1974

Stachel, Günter: Curriculum und Religionsunterricht (Unterweisen und Verkünden 16), Zürich-Einsiedeln-Köln 1971

--- Lernziele und Religionsunterricht, Zürich 197o

--- Operation - Operationalisierung - Praxisbezug. Bemerkungen zu einem didaktischen und theologischen Problem, in: KatBl 98 (1973) 536-548

Stachowiak, Herbert: Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle, in: Studium Generale 18 (1965) 432-463

Starke, Marie-Theres: Erwachsenenbildung, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe I, 352-384

Stendenbach, Franz-Josef: Soziale Interaktion und Lernprozesse, Köln 1963

Stock, A.: Kurzformel des Glaubens. Zur Unterscheidung des Christlichen bei Karl Rahner, Köln 1971

Stollberg, Dieter: Seelsorge durch die Gruppe. Praktische Einführung in die gruppendynamisch-therapeutische Arbeitsweise, Göttingen 1971 (^{2}1972)

Stoodt, Dieter: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Dahm, K.-W./Luhmann, N./ Stoodt, D., Religion - System und Sozialisation 189-237

Strätling-Tölle, Helga: Zwischen Skepsis und der Möglichkeit zum Glauben: Der Hörer, in: 7 Heilsame Unruhe oder heillose Verwirrung? Würzburg 1968, 1o3-142

Strunk, Gerhard: Das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung. Über den Zusammenhang von Inhalten, Methoden und Lernzielen, in: Erwachsenenbildung - Gemeindeseminare, Sonderheft Wissenschaften und Praxis in Kirche und Gesellschaft 6o (1971) 81-92

Strzelewicz, Willy: Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien, in: Furck, Carl-Ludwig/ Goldschmidt, Dietrich/Röbbelen, Ingeborg (Hrg.), Gesellschaft und Erziehung, Teil X: Erwachsenenbildung, Massenkommunikationsmittel, Heidelberg 1968, 9-65

--- Forschungen über Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, hrg. von Knoll, Joachim H., Heidelberg 1969

--- Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung, in: Picht, G. u.a., Leitlinien der Erwachsenenbildung 134-149

--- (Hrg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen ^{2}1965

--- Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft, in: ders. (Hrg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, ebd. 9-33

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966

Tietgens, Hans (Hrg.): Erwachsenenbildung und Schule (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB), Braunschweig 1967

--- Forschung als Grundlage zu einer Theorie der Erwachsenenbildung, in: Ritters, Claus (Hrg.), Theorien der Erwachsenenbildung 199-218

--- Lernen als soziale Interaktion, in: ders., Lernen mit Erwachsenen 221-245

--- Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB), Braunschweig 1967

--- Das Problem der Verschulung, in: Erwachsenenbildung, Grundlagen und Modelle 151-165

Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB 88), Braunschweig 1971

Tietgens, Hans/Mertineit, Walter/Sperling, Dietrich: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB 82), Braunschweig 197o

Türk, Hans Joachim: Erkenntnistheoretische Kritik am Glauben, in: Glaube - Unglaube 77-1o5

Ulrich, H.H.: Erwachsenenkatechumenat, Hamburg 1966

Valeske, Ulrich: Hierarchia Veritatum. Theologiegeschichtliche Hintergründe und mögliche Konsequenzen eines Hinweises im Ökumenismusdekret des II. Vatikanischen Konzils zum zwischenkirchlichen Gespräch, München 1968

Vaskowicz, Laszlo: Religionssoziologische Aspekte der Sozialisation wertorientierter Verhaltensformen, in: Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie, hrg. von Matthes, J., Bd. 3: Theoretische Aspekte der Religionssoziologie (II), Köln-Opladen 1967, 115-151

Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter, hrg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt o.J.

Vontobel, Jaques: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Empirische Basisstudie zum Problem der Erfassung des Bildungserfolges (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann-TB 4), Braunschweig 1972

Warum bleibe ich in der Kirche? Zeitgenössische Antworten, hrg. von Dirks, Walter und Stammler, Eberhard, München ^{2}1971

Was glauben die Deutschen? Die Emnid-Umfrage, Ergebnisse und Kommentare, hrg. von Harenberg, Werner, München-Mainz ^{2}1968

Wegenast, Klaus: Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichtes zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächern, in: Der Evangelische Erzieher 24 (1972) 1o2-126

--- Volksglaube und theologische Forschung, in: Was glauben die Deutschen? 218-233

Wer ist das eigentlich - Gott? hrg. von Schultz, Hans Jürgen (Bücher der Neunzehn 169), München 1969

Wörterbuch der Erziehung, hrg. von Wulf, Christoph, München 1974

Wulf, Christoph: Curriculum - Evaluation, in: ZfPäd 17 (1971) 175-2o3

--- Art. "Evaluation", in: Wörterbuch der Erziehung 2o4-2o8

--- Evaluation. Ein kritischer Überblick, in: Neue Sammlung 12 (1972) 259-284

--- Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculumentwicklung, in: Isenegger, M./Santini, B. (Hrg.), Curriculum: Konzeption, Organisation und institutionelle Bedingungen, Weinheim 1974

--- Heuristische Lernziele - Verhaltensziele, in: Bildung und Erziehung 25 (1972) 15-24

Zahrnt, Heinz: Die Sache mit Gott. Die protestantische Theologie im 2o. Jahrhundert, München o.J. (1966)

--- Gott kann nicht sterben. Wider die falschen Alternativen in Theologie und Gesellschaft, München ^{3}197o

Zerfaß, Rolf: Die "distanzierte Kirchlichkeit" als Herausforderung an die Seelsorge, in: Lebendige Seelsorge 22 (1971) 249-266

--- Zur Sprache der Verkündigung, in: Pastorale: Verkündigung 81-96

Zulehner, Paul M., Religion nach Wahl. Grundlegung einer Auswahlchristenpastoral, Wien-Freiburg-Basel 1974

Lebenslauf

Ich wurde am 15.2.1942 in Hagen/Westf. geboren als Tochter des Maurers Josef Tigges und seiner Ehefrau Maria Tigges, geb. Grothaus. Von 1948 bis 1953 besuchte ich die Volksschule in Hagen-Vorhalle. Von 1953 bis 1959 besuchte ich die Hildegardisschule, ein privates neusprachliches Mädchenprogymnasium in Hagen. 1959 wechselte ich über zum Städtischen neusprachlichen Mädchengymnasium Hagen-Haspe, wo ich am 24. Februar 1962 die Reifeprüfung ablegte.
Vom SS 1962 bis WS 1962/63 studierte ich an der Pädagogischen Hochschule Köln. Das SS 1963 belegte ich an der Pädagogischen Hochschule München der Universität München. Ab WS 1963/64 setzte ich das Studium an der Pädagogischen Hochschule Köln fort, wo ich mit Abschluß des WS 1964/65 die Erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ablegte.
Von April bis August 1965 unterrichtete ich als Lehrerin z.A. an der Meinolf-Schule in Hagen.
Im August 1965 trat ich einer internationalen Missionsgenossenschaft bei. Nach zweijähriger Vorbereitungszeit in Deutschland ging ich im Sommer 1967 nach Belgien, um dort die Ausbildung fortzusetzen. Vom Frühjahr 1968 bis zum Sommer 1969 war ich zu weiterführenden Studien in England. Im Studienjahr 1968/69 besuchte ich das Katechetische Zentrum, das Corpus Christi College in London und erwarb dort ein Diplom in Religionspädagogik (Diploma in Religious Education).
Seit dem WS 1969/7o studiere ich an der Universität Münster die Fächer Pädagogik, Katholische Theologie/ Religionspädagogik und Philosophie.

Marianne Tigges